

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

МАТЕРІАЛИ ОНЛАЙН КОНФЕРЕНЦІЇ
***“Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики
викладання мови і літератури”***



6-10 лютого 2019 р.

УДК 81'34/'42

ББК 81.2-1/-5

М 34

*Рекомендовано вченою радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка
(протокол № 3 від 27. 03. 2019 р.)*

Рецензенти:

Борисенко Наталія Дмитрівна – завідувач кафедри англійської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат філологічних наук, доцент;

Пилячик Наталія Євгенівна – доцент кафедри англійської філології факультету іноземних мов ВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", кандидат філологічних наук, доцент;

Хант Галина Олександрівна – завідувач кафедри іноземних мов Житомирського національного агроекологічного університету, кандидат філологічних наук, доцент.

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури (за матеріалами онлайн конференції, проведеної кафедрою міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка 6-10 лютого 2019 р. / За ред. доц. В. В. Жуковської. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2019. – 170 с.

Матеріали збірника відображають зміст онлайн конференції «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури», проведеного кафедрою міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка 7-11 лютого 2018 року. Рецензована праця містить результати мовознавчо-педагогічних розвідок з актуальних питань лінгвістики й методики викладання мови і літератури. Видання розраховане на наукових співробітників, викладачів і студентів.

МАТЕРІАЛИ ОНЛАЙН КОНФЕРЕНЦІЇ

“Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури”

Відповідальні за випуск:

Жуковська Вікторія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Кузьменко Олена Юріївна – викладач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Євченко Віра Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

ЗМІСТ

1. **Андрушенко Олена Юріївна, Тищенко Романія Василівна.** Інформаційно-структурні особливості англійських та французьких локативів у писемних пам'ятках XIX ст.
2. **Апалат Ганна Павлівна, Максимова Ольга Павлівна.** Розмовна граматики у навчанні англійської мови як іноземної.
3. **Бешлей Ольга Василівна.** Лексична репрезентація концепту МОЛОДІСТЬ (на матеріалі англомовного художнього прозового дискурсу).
4. **Білик Ольга Ігорівна, Брич Роксолана Василівна.** Концепт FASHION у сучасних лінгвістичних дослідженнях.
5. **Білянська Ірина Петрівна.** Емоційність та емотивність художнього оповідного дискурсу.
6. **Гайдай Ірина Олегівна.** Інтегрування іноземної мови у викладання шкільних дисциплін (CLIL): переваги, проблеми та перспективи.
7. **Гирич Олег Володимирович.** Principal Problems of Natural Language Processing Systems.
8. **Євченко Віра Володимирівна.** Development of the Quantitative Contrast in Old Germanic Languages.
9. **Жуковська Вікторія Вікторівна.** Структура і теоретико-методологічні засади організації англо-українського словника наукового мовлення.
10. **Козій Ольга Борисівна.** Моральна та духовна еволюція персонажа крізь аспект світостворення у фантастичній епопеї Р. Желязни «Хроніки Амбера».
11. **Колядич Юлія Володимирівна.** Лінгвальна природа евфемізмів та особливості їх функціонування в англомовному дискурсі.
12. **Котнюк Людмила Григорівна.** Адекватність перекладу прислів'їв.
13. **Кузнєцова Анастасія Миколаївна.** Українськомовна складова сучасного уроку англійської мови.
14. **Кузьменко Олена Юріївна.** Адресат інтерв'ю популярних журналів.
15. **Лелека Тетяна Олександрівна.** American-English Borrowings in Ukrainian as the Manifestation of Language Globalization.
16. **Лисенко Людмила Олександрівна.** Basic Approaches of Interactive Education.

17. **Лукьяненко Дарія В'ячеславівна.** Методичні засади компетентнісно-діяльнісного уроку літератури.
18. **Маліновська Тетяна Володимирівна.** Система роботи з розвитку зв'язного мовлення як необхідна умова формування творчого мислення учнів.
19. **Матушевська Наталія Володимирівна.** Комунікативна ситуація спокуси: філософський аспект.
20. **Мельник Людмила Вікторівна.** The Role of the Game as an Interactive Method of Learning English.
21. **Мінцис Юлія Борисівна, Калиняк О. Б.** Теоретичні принципи дослідження перекладацьких трансформацій.
22. **Мінцис Юлія Борисівна, Мінцис Елла Євгеніївна.** Особливості перекладу вигуків у літературній казці Роальда Дала «Чарлі і шоколадна фабрика».
23. **Папіжук Валентина Олександрівна.** Використання ресурсів Інтернет у вивченні французької мови.
24. **Петрова Анастасія Іванівна.** Problem-Based Learning in ESL Classroom.
25. **Пилячик Наталія Євгенівна, Яворська Анастасія Євгенівна.** Лінгвостилістичні особливості створення іміджу принцеси Діани у медіа текстах.
26. **Подзигун Олена Анатоліївна.** Технологія "Flipped Classroom" у вивченні іноземної мови.
27. **Рудик Ірина Миколаївна.** Формування ідеологем на семантичному й формальному рівнях.
28. **Савчук Інна Іванівна.** Прикладний аспект професійної міжкультурної комунікації.
29. **Соловйова Лариса Федорівна.** Місце англійських аксіологічних атрибутів у лінійному ряді висловлювання.
30. **Черниш Оксана Андріївна.** Самопрезентація у мас-медійному дискурсі.
31. **Шевцова Лариса Станіславівна.** Мовленнєві вправи як засіб оволодіння чеською мовою.

О.Ю. Андрушенко

Житомирський державний університет імені Івана Франка

канд. філ. наук, доцент

Р.В. Тищенко

Житомирський державний університет імені Івана Франка

магістр

ІНФОРМАЦІЙНО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ТА ФРАНЦУЗЬКИХ ЛОКАТИВІВ У ПИСЕМНИХ ПАМ'ЯТКАХ ХІХ СТ.

Теорія інформаційної структури (ІС) вивчає принципи, за якими ми поділяємо інформацію на стару і нову, більш значущу та менш важливу та як граматика кодує ці поняття [1;3]. Мета нашого дослідження – описати особливості маркування ІС англійським прислівником *there* та французьким *là* у пам'ятках писемності ХІХ ст.

Вивчення ІС в історичній площині пов'язане насамперед з тим, яким чином інформаційно-структурні фактори впливають на синтаксичні зміни [2; 4]. Спроби науковців формалізувати процес визначення інформаційно-структурних компонентів речення призвели до створення в царині генеративної граматики цілої низки моделей ІС, найбільш відомою з яких є ознакова модель Л.Ріцці [6]. Компоненти ІС пов'язані між собою формулою: $[ForceP Force_{[TopP*Top_{[FocP Foc_{[TopP*Top_{[FinP Fin[IP...]]}}]]}]]$, де ForceP – силова фраза, встановлює відношення речення до контексту, включаючи інформацію про тип речення; TopP (топiк) – презентує стару інформацію в дискурсі (* позначає, що проекції Top можуть повторюватися); Foc (фокус) – експлікує нову інформацію; FinP (фiнітна група) – містить такі елементи як час, спосiб, стан тощо; IP – усі проекції, що йдуть за областю С. Напр.:

(1) him wæs a widsæ on ðæt bæcbord (Oros.)

him was a widesea on the left

Отже, речення (1) може бути представлено у вигляді синтаксичної дериваційної моделі:

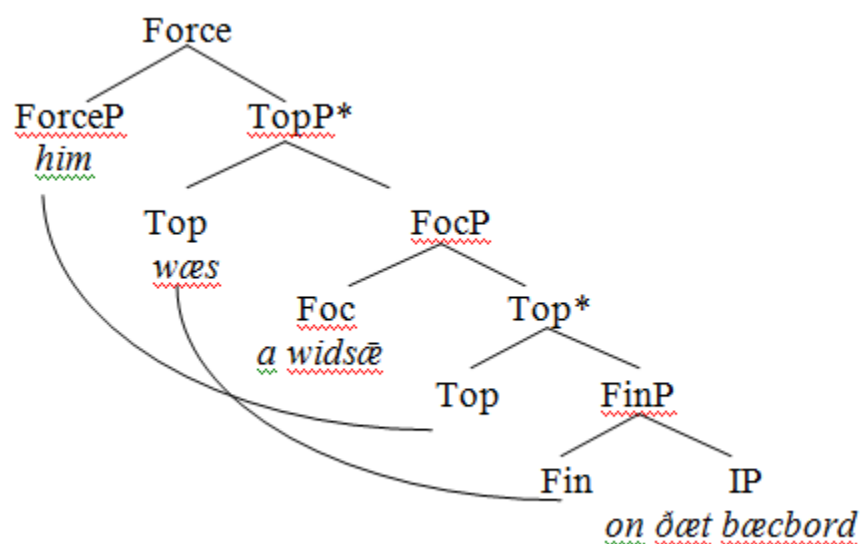


Рис. 1. Дериваційна ознакова модель інформаційної структури речення

Здобутком цієї концепції є можливість формального аналізу, проте вона враховує виключно близький контекст речення, поза увагою залишається широкий контекст. Цей недолік є досить вагомим у випадках, коли топік/фокус речення визначають виключно із контексту.

Вирішення цієї проблеми пов'язане з гіпотезою окремих науковців [1; 5], що в граматиці кодується «дискурсивна зв'язка»: елемент речення вважається даним (старою інформацією), якщо він був згаданий у тексті безпосередньо або опосередковано. Практичне вирішення цього питання було запропоноване Е. Прінс. Аналіз структурування дискурсу за критерієм «старої/нової» інформації пропонується здійснювати з урахуванням таксономії «передбаченої обізнаності»: викликана > невикористана > передбачувана > така, що містить передбачуване > нова фіксована > абсолютно нова [5]. Відповідно, інформацію у висловленні можна представити у вигляді двох взаємопов'язаних відмінностей (Табл.1).

Табл. 1. Різновиди інформації у висловленні

Інформація	Відома для слухача	Нова для слухача
Відома для дискурсу	викликана	(не зустрічається)
Нова для дискурсу	невикористана	абсолютно нова

Як видно з Табл.1, головними факторами, що визначають структурування інформації, є її статус у дискурсі, а також особливості сприйняття слухачем. Статус інформації нової як для дискурсу, так і для

слухача, передбачає, що вона не була попередньо згадана. Окрім того, мовець припускає, що ця інформація невідома слухачеві. Інформація нова для дискурсу і для слухача характеризується тим, що на початку оповіді мовець зазначає обставини місця або часу. Статус інформації старої для слухача та нової для дискурсу стосується суті речей, про які слухач знає. Статус інформації старої як для слухача, так і для дискурсу, передбачає наявність інформації, про яку йшла мова в попередньому дискурсі. Інформація відома для дискурсу, але нова для слухача не зустрічається, оскільки мовець припускає, що слухач слідкує за дискурсом, тому інформація, відома для дискурсу, відома і для слухача. Варто зазначити, що певні конструкції в мові чутливі до інформаційного статусу окремих конститuentів та їх позиції в реченні. У багатьох випадках інформаційний статус таких конститuentів пов'язують з їх фіксованою позицією в дискурсі, тобто їх статус стосується того, чи зазначалася інформація раніше або мовець вважає її відомою слухачеві, оскільки, на погляд мовця, вона є частиною загальновідомих знань [5].

Розглянуті приклади вживання французького прислівника *là* в свідчать, що найчастіше він маркує стару інформацію, особливо при розташуванні його перед структурою VO (24,5 %), після SV (22,64 %) та на початку речення з порядком слів SVO (20,75 %). Коли адverb вживається в кінці структури SVO, а також передує дієслову, зазвичай він позначає нову інформацію: 11,3 % та 5,7% відповідно. Напр.: «*Là l'esclave étoit hors de la loi commune à tous les citoyens, hors de la société par conséquent, et il ne trouvoit pas, dans le pouvoir public, d'asile contre l'oppression du pouvoir domestique auquel il étoit soumis*». У реченні *là* позначає стару інформацію, що відома з попереднього дискурсу. У прикладі: «*...mais la religion est ce qu'il y a de plus naturel à l'homme pour former saraison et régler ses actions, si l'on voit la nature de l'être là où elle est, c'est-à-dire, dans la plénitude de l'être, dans l'état de l'être accompli et parfait...*» адverb маркує нову інформацію, невідому читачеві, що розкривається далі в реченні.

Дослідження англійського адверба *there* демонструє, що в більшості випадків прислівник маркує стару інформацію, особливо при порядку слів SV + *there* + (O) (34,15 %): «*But not a cloud was there – the blessed sky Was all serene*». У реченні «*There the Thunderers stand! in their fortress of shade*» *there* розташований в ініціалній позиції та вказує на нову інформацію, тому що до цього в тексті немає ніяких згадок про the Thunderers.

Отже, французький та англійський прислівники, незважаючи на позиційні особливості розташування у кожній із мов, найчастіше вживаються як маркери старої інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушенко О. Ю. Ексклюзивні адверби у пізньосередньоанглійській: інформаційна структура та синтаксичні особливості. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія": серія "Філологічна". Випуск 3(71)*. Острог: Вид-во НаУОА, 2018. С. 26–31.
2. Андрушенко О. Ю., Тищенко Р.В. Корпусне дослідження локативу *there* в американському варіанті англійської мови XIX ст.. *Матеріали I міжнародної науково-прикладної конференції "Прикладна і корпусна лінгвістика: розроблення технологій нового покоління", 25 квітня 2018 р.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 14.
3. Andrushenko O. Exclusive Adverbials in Middle English. *Proceedings of the International Scientific Conference "Topical Issues of Science and Education", July 17, 2017. Volume. 2*. Warsaw: R.s. Global S.z.O.O., 2017. P. 5–13.
4. Andrushenko O. Focusing Adverb Only Rise and Evolution in Middle English. *Linguistics Beyond and Within. Mind, Language, Society: Towards a Unified Theory of Language Structure and Use, 22–23 October 2015*. Lublin: John Paul II Catholic University of Lublin, 2015. P. 15–16.
5. Prince, Ellen. The ZPG letter: subjects, definiteness, and information status. *Discourse Description. Diverse Linguistic Analyses of a Fund Raising Text*. [eds. Sandra Thomson & William Mann], Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publ. 1992. P. 295-325.
6. Rizzi, Luigi. The fine structure of the left periphery. *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax*. [ed. Liliane Haegeman], Dordrecht: Kluwer, 1997. P. 281-337

Г.П. Апалат
*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
канд. філол. наук, доцент*

О.П. Максимова
*Донецький національний медичний університет
канд. пед. наук*

РОЗМОВНА ГРАМАТИКА У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбуваються динамічні перетворення в усіх сферах життя. Зростає потреба суспільства в людях, що володіють іноземною мовою як засобом спілкування. Необхідність навчити школярів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур різних країн спонукає науковців-методистів і вчителів-практиків переосмислювати цілі іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуках дієвих засобів їх досягнення.

Здатність до спілкування іноземною мовою передбачає формування в учнів якостей, що роблять процес оволодіння мовою як засобом міжкультурної комунікації ефективним. В цих умовах важливе значення надається комунікативному навчанню, тобто підготовці учня до іншомовного спілкування в умовах іншомовного спілкування, створеного в класі. Саме тому важливе місце серед мовних компетенцій учня займають навички говоріння.

Актуальність проблеми полягає в необхідності досягти високого рівня комунікативної компетенції в англійській мові, не знаходячись серед її носіїв. Тому важливою задачею вчителя є створення на уроці іноземної мови реальних і уявних ситуацій спілкування, використовуючи для цього різні прийоми роботи.

Завдання дослідження – описати функції елементів розмовної граматики в курсі *Speakout Advance* та проаналізувати вправи комплексу з метою підвищення ефективності комунікації учнів.

Матеріалом дослідження слугували вправи на розвиток мовлення підручника *Speakout Advance students' book*.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Розробкою проблеми навчання розмовної граматики займалися і продовжують займатися багато науковців. Р. Картер, Р. Кулен, А. Самі та ін. [1; 4; 7; 8; 10] визначили функції елементів розмовної граматики (Spoken Grammar) та займалися питанням перспективи навчання розмовної граматики в курсі англійської мови. Питання, що не знайшло свого вирішення полягає в тому чи потрібно взагалі навчати іноземців розмовної граматики і, якщо так, то як і в якому обсязі.

Роль розмовної граматики на уроці англійської мови зростає з огляду на комунікативний підхід до навчання англійської мови [3].

Виклад основного матеріалу. На відміну від письмової англійської, розмовна англійська зазвичай спонтанна, незапланована і продукується в реальному часі без можливості редагування [2]. Тому, природа і характеристики розмовної англійської призводять до певних окремих граматичних характеристик розмовної англійської, яка виникає під час реального спілкування мовців [3].

Необізнаність учнів у розмовній граматиці може завадити їх вмінню бігло та правильно розмовляти [5]. Навчання розмовної граматики англійської мови веде до покращення швидкості мовлення, підвищує автентичність мовлення на уроці.

До елементів розмовної граматики відносять еліпсис, емпатичну препозицію, пояснюючу постпозицію, заповнювачі пауз, маркери зворотного зв'язку, лексико-граматичні конструкції (ellipses, heads, tails, fillers, backchannels, phrasal chunks) [3].

Еліпсис (ellipses) визначають як відсутність певних елементів, які зазвичай є частиною граматичних конструкцій.

Емпатична препозиція (heads), також відома як ліва дислокація, дозволяє ввести тему до того як надати інформацію про неї [2: 366].

Пояснююча постпозиція (tails), також відома як права дислокація, – це коментар, що додається в кінці фрази. До функцій пояснюючої постпозиції відносять пояснення, вираження особистого ставлення [12]. Пояснююча постпозиція дозволяє мовцям редагувати свої коментарі та надавати оціночні судження, щодо теми. [6].

Заповнювачі пауз (fillers) – це слова і словосполучення на кшталт "er", "well" і т.п., які не мають специфічного значення, і дозволяють мовцю зібратися з думками [13]. Маркери зворотного зв'язку (backchannels) – це

слова і словосполучення як "oh", "I see" і т.п., які використовують для демонстрації уваги до мовця та заохочення мовця продовжувати [9].

Лексико-граматичні конструкції (phrasal chunks) – це сталі вирази які можуть сполучатися з іншими елементами, але функціонують як готові лексичні одиниці [2]. Лексико-граматичні конструкції можуть створювати невизначеність (vagueness) "sort of", "kind of", показувати ввічливість "a little bit" та маркувати структуру дискурсу "I mean", "you know". Всі вони можуть діяти як заповнювачі пауз: дозволяють мовцю зробити паузу в режимі реального часу [2].

Навіть серед дослідників, що підтримують необхідність навчання розмовної граматики у викладанні англійської мови як іноземної, не існує одностайної думки щодо підходів або в якому обсязі має викладатися розмовна англійська мова. Проблема навчання розмовної граматики включає необхідність використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів, необхідність навчання розмовної граматики для розвитку комунікативної компетенції учнів та питання чи навчати учнів продукувати розмовну англійську або тільки зосередитися на розпізнанні її елементів.

В підручниках англійської мови розмовній граматиці приділяється небагато уваги. Проте курс *Speakout Advanced* пропонує вправи на застосування еліпсису та лексико-граматичних конструкцій (**Vague Language**). Наприклад, учням пропонується прослухати діалог, виконати кілька вправ на загальне розуміння, а потім звернути увагу на випадки вживання в діалозі невизначеної мови (vague language). На обговорення пропонуються питання: *Why do the speakers use vague language? Does it sound formal or casual?*

Підручник пропонує класифікацію конструкцій: vague nouns: *thing, stuff, bit*; vague numbers *around, about fifty, more or less, fifty or so*; vague quantifiers: *one or two, a couple of, loads of, plenty of, a few*; generalisers: *sort of, kind of, you know*; list of completers: *and stuff, and so on, or something (like that)*.

Наступне завдання виправити помилки в реченнях:

1. *I'll be there soon, I just have couple things to do.*
2. *Why don't we meet at exactly eight-ish?*
3. *I left a lot of stuffs at the hotel, but I can pick it up later.*
4. *Don't worry. We've got a plenty of time.*

Мовленнєва вправа пропонує описати портрети людей: *Work in pairs, describe and discuss the portraits below. Use the following questions to help you.*

- *What can you say about the person's job or character from the picture?*

- *How do you think he/she is feeling? Why do you think this might be?*

Завдання на використання еліпсису: учні мають прочитати розмову і дати відповідь щодо пропущених слів і пояснити які слова замінюють слова, набрані жирним шрифтом:

a. **What words have been left out where you see ▲? Why is this?**

b. **Look at the words in bold. What words do they replace?**

1. A: ▲ *Remember any special smells from your childhood?*

B: *Yes I do actually. ▲ The smell of my grandmother's perfume.*

2. A: *The smell of the pine trees reminds me of holidays in Greece?*

B: *Does it ▲? I've never been **there**.*

Потім учням пропонується прочитати правила утворення еліптичних речень.

Таким чином, можна прослідкувати методологію трьох "І" – ілюстрація, індукція, інтеракція: розпізнання елементів розмовної мови, учні заохочуються робити висновки та вживати нові елементи в мовленні [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. *Speakout Advance* містить велику кількість автентичних аудіо- та відеоматеріалів, що включають такі елементи розмовної граматики, як: еліпсис, заповнювачі пауз, лексико-граматичні конструкції. Проте більшість завдань – це завдання на розпізнання (noticing tasks [11]). Таким чином наголос робиться на розпізнання і усвідомлення елементів розмовної граматики. Вочевидь підручнику бракує мовленнєвих вправ. Такі елементи розмовної граматики як синтаксичні структури (емфатична препозиція, пояснююча постпозиція) ігноруються.

Перспективи подальших досліджень – аналіз вправ, спрямованих на підвищення ефективності спілкування англійською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Carter R., McCarthy M. Grammar and the spoken language // *Applied Linguistics*. № 16(2). 1995. P. 141-158.

2. Cullen R., Kuo I. Spoken grammar and ELT course materials: A missing link? // *TESOL Quarterly*. № 41(2). 2007. P. 361-386.

3. Hilliard A. Spoken grammar and its role in the English language classroom. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52-4_3_hilliard.pdf

4. Hird J. It's different, spoken grammar. URL: <https://oupeltglobalblog.com/2016/03/04/its-different-spoken-grammar>

5. Mumford S. An analysis of spoken grammar: The case for production // *ELT Journal*. № 63(2). 2009. P. 137-144.

6. Ruhlemann C. Coming to terms with conversational grammar: "Dislocation" and "dysfluency" // *International Journal of Corpus Linguistics*. № 11(4). 2006. P. 385-409.

7. Sami A.A. Spoken grammar: An urgent necessity in the EFL Context // *English Language Teaching*. Vol. 7, No. 6. 2014. P. 19-25. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/36949/20660>

8. Seeger I. Spoken grammar and a register approach: approximating to natural speech in the communicative language classroom. URL: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essay/csdp/ISeeger-SD-Spokengrammarandaregisterapproach-approximatingtonaturalspeechinthecommunicativelanguageclassroom.pdf>

9. Stenstrom A. An introduction to spoken interaction. London: Longman, 2004. 238 p.

10. Timmis I. Native-speaker norms and international English: A classroom view // *ELT Journal*. No. 56(3). 2002. P. 240-249.

11. Timmis I. Towards a framework for teaching spoken grammar // *ELT Journal*. No. 59(2). 2005. P. 117-125.

12. Timmis I. Tails of linguistic survival // *Applied Linguistics*. No. 31(3). 2010. P.325-345.

13. Willis D. Rules, patterns and words: Grammar and lexis in English language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 248 p.

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ

14. Clare A., Wilson J.J. Speakout Advanced Students' Book. 2nd Edition. Pearson Education Limited, 2016. 175 p.

О. В. Бешлей

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

канд. філол. наук, асистент

ЛЕКСИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ МОЛОДІСТЬ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ПРОЗОВОГО ДИСКУРСУ)

Реалізація концепту мовними засобами – це один із способів його вербального портретування. Розрізняють критерії відбору: *номінативна одиниця / лексема* мусить характеризуватись порівняно високою частотністю, синтаксичною поліфункціональністю та полісемантичністю [3, с. 13]. Не завжди ім'я концепту – єдиний знак, що активізує його у свідомості людини [4, с. 19].

У лексикографічних джерелах концепт МОЛОДІСТЬ представлений головню субстантивними одиницями (іменниками і прикметниками), а також субстантивними словосполученнями. Ім'я концепту МОЛОДІСТЬ містить два елементи: ядерну лексему *youth* (*період життя між дитинством та зрілістю та молоді люди як збірне поняття* [6]) та приядерну лексему *young* (*особа молодого віку як чоловічої, так і жіночої статі* [там само]). Наявність двох елементів пояснюємо дуалістичною природою самого концепту: *молодість* відкриває для англomовної лінгвокультури два горизонти сприйняття: як соціокультурного явища та молоді особи – носія образу.

Субстантивна лексема *youth* є іменем концепту МОЛОДІСТЬ в англійській мові, адже її смисловий образ багатогранний і полісемантичний: вона номінує сам період (*молодість*), особу молодого віку (*юнак*), а також збірне поняття (*молодь*). Прикметник *young* складає прицентрову зону семантичної структури. Вважаємо, що ця лексема є опорою для визначення решти одиниць у його структурі. Її істотну перевагу чітко простежуємо у текстовому просторі. Це дає змогу стверджувати, що глибинний зміст концепту базується на атрибутивному значенні його імені, вказуючи на ознаку, властивість, характеристику, які репрезентують *молодість* і *молодь* у ролі елементів англomовної спільноти. Ці лексеми тісно переплетені на дискурсному рівні: *youth* зазвичай реалізовано через *young*. Зауважимо, що у запропонованому дослідженні *молодь* вважаємо одиницею підпорядкованого

рівня.

У рамках вербального контексту опрацьовуємо номінативні лексеми як у вільних, так і в сталих словосполученнях. Фрагменти дискурсу прирівнюємо реченню, кільком реченням чи цілісному текстовому уривку, які утворюють окреслені зони занурення концепту. Дослідження вільних словосполучень дає змогу простежити динаміку семантичної системи лексем та спроектувати їх на часову прикріпленість окремого художнього твору. Аналіз мовних засобів у тексті, опираючись на твердження І. А. Бехти, проводимо у напрямку „від смислу тексту до значення слова” [1, с. 101].

Попри те, що найбільшу репрезентативність мають центральні лексеми *youth* та *young*, в британському й американському художньому дискурсі концепт МОЛОДІСТЬ актуалізовано набором мовних засобів інших рівнів – частиномовні деривати та синоніми номінативних лексем. Частиномовні деривати імені концепту МОЛОДІСТЬ по-різному подають предметно-референтну ситуацію („когнітивний образ предмета мовленнєвої взаємодії, тематизованого висловлюванням, закорінений у попередньому досвіді та ймовірнісному прогнозуванні” [2, с. 157–158]) *молодості* у контексті. Лексеми синонімічного ряду переважно репрезентують підлітковий період як окремий віковий відрізок у житті людини, що посідає особливе місце у сучасній культурі. Тому до центральних залучаємо лексеми *adolescence* і *teenage age (teens)* і їхні деривати. До засобів вербалізації концепту МОЛОДІСТЬ належать:

- субстантивні лексеми, що безпосередньо номінують молодість як явище / вікову категорію / характеристику особи в молодому віці (*youth, adolescence, boyhood, girlhood, teen age, teens, youthfulness*);
- лексеми і словосполучення, що визначають осіб, які перебувають у молодому або підлітковому віці (*youngster, young man, young woman, young girl, young boy, adolescent, teenager, a youth*);
- ад’єктивні лексеми, що виконують атрибутивну функцію, вказуючи на молодий вік особи і даючи відповідну характеристику особі щодо типової поведінки, стилю життя тощо (*young, youthful, youngish, boyish, girlish, teenage, adolescent, flowering, nubile*);
- лексеми, виражені числівниками на позначення конкретного віку індивіда (*He was seventeen ...*). Зауважимо, що у словникових дефініціях вказівка на вік здійснюється за допомогою цифри (*teenager – someone who is between 13 and 19 years old*), у художньому прозовому дискурсі цю функцію

виконують числівники, актуалізуючи у такий спосіб параметричну ознаку концепту.

До засобів вербалізації відносимо також лексеми, які несуть стилістичне забарвлення. Найчисельнішими серед них є сленгові одиниці (*younker, whippersnapper, skirt, missy, minx, doll, deb, coed, chick, flapper*). Їхнє вживання характерне для американської та британської літератури XX ст. Наприклад: *It was not as he would have him know, for a whippersnapper of a young fellow like him, to come down to that office, and think that he was God Almighty* (J. Galsworthy).

Сюди входять також діалектизми, притаманні британського чоловічого дискурсу XIX ст. Серед них: *sprig* (парубок), *sapling* (молодик), *shaver* (молокосос), *lass* (дівча), *damsel* (дівця), *gossoon* (молодик), *lad* (юнак), *hussy* (зухвале, розв'язне дівчисько), *dandy* (чепурун), *upstart* (вискочка), *beau* (франт), *whiffet* (щень), *page* (молодий служка), *ensign* (молодий лейтенант), *hobbledehoy* (незграбний підліток). Наприклад: *I was a strapping young gossoon at that time, I tell you. I'll show you my likeness one day* (J. Joyce).

Зазначимо, що, крім власне номінативних лексичних одиниць, до уваги беремо синтаксичні одиниці, продукти синтагматичної сполучуваності імені концепту та частиномовних дериватів. Насамперед, це вільні словосполучення з лексемами *youth* та *young* на позначення *молодості* як вікової категорії та *молоді* як вікової групи. За термінологією В. М. Телії, до їхнього складу входять стрижнева номінація та параметризатор, який приписує референту визначену характеристику [5, с. 51]. Семантична незалежність параметризатора від стрижневої номінації відрізняє такі словосполучення від фразеологізмів. У їхньому складі лексема *youth* може функціонувати як стрижнева номінація, наприклад: *country youth* (сільська молодь), або як параметризатор, який приписує референту опорної номінації ознаку „такий, що має відношення до молоді”, наприклад: *youth club* (клуб, членами якого є люди молодого віку).

Словосполучення з лексемою *youth* надають широкі можливості для дослідження образно-ціннісного змісту концепту, оскільки висвітлюють різноманітні кореляти метафор. Словосполучення *the price of youth* (ціна молодості) імплікує те, що *молодість* уподібнена товару, оскільки на неї встановлена ціна, а наявність ціни перетворює будь-яку сутність у товар.

Метафоричний зміст концепту втілений численними атрибутивними словосполученнями: *young thing* (парубійко), *young blood* (молоде покоління),

young heart (сміливець), *young devil* (чортеня), *young divine* (божество), *young hopeful* (молоде обдарування), *young spark* (чепурун). Наприклад: *I cut off his allowance and made him stay at home. That made him think – lazy young devil!* (P. G. Wodehouse)

Дієслівні зв'язки відкривають широке поле для реалізації когнітивних ознак концепту МОЛОДІСТЬ. Вони передають період перебування особи в молодому віці або відтворюють значення, зворотнє віковому розвитку, іншими словами, описують вікову регресію (*remain young, become young again* тощо). Наприклад: „*He seems to **grow younger** every year,*” *they would remark* (S. F. Fitzgerald).

Нерідко цілісний дискурсний фрагмент є тлом реалізації концепту МОЛОДІСТЬ. Тому його вербалізація потрапляє у комунікативний фокус, що значно розширює інтерпретаційні можливості. Наприклад: *There is such a little time that your **youth** will last. The hill-flowers wither, but they blossom again. In a month there will be purple stars on the clematis, and year after year the green night will hold its purple stars... **Youth! Youth!** There is absolutely nothing in the world but **youth!*** (O. Wilde).

Молодість як абстрактне уявлення, особливий етап життєвого шляху пов'язана у свідомості з чимось нематеріалізованим (майбутнє, життєві перспективи тощо). Молодь як конкретне поняття більшою мірою виявляє чітку спрямованість (інтенцію) на визначений аспект, ніж на ймовірні характеристики. Наприклад, словосполучення *young doctor, young father, young worker* висвітлюють радше конкретну сферу життя, ніж особистісні риси. В англomовному суспільстві існують різні ідентифікатори слова *молодь* (*golden youth, glamour youth*), які висвітлюють функціональні зони концепту, а не лише описують його природу. Наприклад: *In the hall the dean of studies stood talking to **a young professor**, stroking his chin gravely* (W. S. Maugham).

Отже, лексична репрезентація досліджуваного концепту підтверджує приналежність усіх його змістових компонентів до однієї предметної зони – феномена *молодості*. Тематизація і категоризація цієї зони можлива завдяки засобам вербалізації різного рівня. Сюди відносимо номінативні лексеми, їхні синоніми і деривати як в ізольованому вигляді, так і у складі вільних і сталих словосполучень. Своє змістове вираження вони знаходять у текстовій площині, що відтворює дискурсний потенціал реалізації концепту МОЛОДІСТЬ. Перспективу дослідження складає аналіз актуалізації концепту в сучасному англomовному дискурсі періодичних інтернет-видань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бехта І. А. Функційно-прагматична дієвість тексту у світлі когніції й дискурсу. *Людина. Комп'ютер. Комунікація. Збірник наукових праць* [за ред. О. П. Левченко]. Львів: Львівська політехніка, 2013. С. 99 – 103.
2. Макаров М. Л. Основы теории дискурса М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
3. Морозова О. І. Лінгвальні аспекти неправди як когнітивно-комунікативного утворення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.04 / Київський національний лінгвістичний університет, К., 2008. 32 с.
4. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 128 с.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты М. : Языки русской культуры, 1996. 288 с.
6. Cambridge Dictionary Online. URL: <http://dictionary.cambridge.org>
7. Fitzgerald Francis Scott. The Great Gatsby URL: <http://www.feedbooks.com/book/5543/the-great-gatsby>.
8. Galsworthy John. The Forsyte Saga URL: <http://www.bookrags.com/ebooks/4397/#gsc.tab=0>.
9. Joyce James. Ulysses URL: <http://www.feedbooks.com/book/1232/ulysses>.
10. Maugham William Somerset. Of Human Bondage URL: https://royallib.com/book/Maugham_Somerset/Of_Human_Bondage.
11. Wilde Oscar. The Picture of Dorian Gray URL: <http://www.freeclassicebooks.com/Oscar%20Wilde/Dorian%20Gray.pdf>.
12. Wodehouse Pelham Grenville Something New. URL: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/2042/pg2042-images.html>.

О. І. Білик

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

канд. філол. наук

Р. В. Брич

Прикарпатський національний університет

Імені Василя Стефаника

магістр

КОНЦЕПТ FASHION У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Одним з провідних понять сучасної когнітивної лінгвістики є концепт. У своїх роботах лінгвісти розробляють методики концептуального аналізу, типологізують концепти, визначають їхні характерні особливості. Незважаючи на те, що поняттям “концепт” послуговуються представники різних напрямів лінгвістичної науки, єдиного визначення все ще немає.

Існують різні точки зору щодо трактування поняття “концепт”. Аналізуючи концепт з точки зору когнітивної лінгвістики, О. С. Кубрякова визначає його як засіб пояснення “ментальних ресурсів” людської свідомості; вона звертає увагу на природу та функціональність концепту, наголошуючи на його ключовій ролі у формуванні “концептуальної системи та мови мозку”, а відтак і мовної картини світу людини [7: 90]. Подібного погляду дотримується і В. А. Маслова, яка розглядає концепти як ментальні сутності [8]. Ю. Є. Прохоров у монографії “У пошуках концепту” виділяє такі підходи у визначенні концепту: лінгвокогнітивне явище (Е.С. Кубрякова); психолінгвістичне явище (А.А. Залевська); абстрактне наукове поняття (А.М. Соломоник); базова одиниця культури (Ю.С. Степанов); лінгвокультурне явище (Г.Г. Слишкін, В.И. Карасик) [1: 20].

Очевидно, що існує досить велика кількість методів та підходів до опису концептів, але необхідно визнати, що певної інструкції як описувати концепти лінгвістичними засобами, поки що немає. Потрібно зазначити, що концепт відображає одну або кілька будь-яких, істотних ознак об'єкта, на відміну від поняття, яке відображає тільки найбільш загальні ознаки

предмета чи явища. Можна вважати, що концепт – це немов посередник між словом та дійсністю, що залишається у семантичній пам'яті людини та формує її концептуальну картину світу.

На підставі узагальнення існуючого досвіду науковці сформулювали й обґрунтували такі характеристики концепту: цінність, комплексність побутування, обмеженість свідомістю носія, умовність і нечіткість, мінливість, складноструктурованість, трирівневе мовне втілення [13].

Концепт FASHION належить до актуальних концептів сьогодення, адже мода є невід'ємною частиною життя людини. Проаналізувавши всі характеристики концепту, можна помітити, що змінюється не тільки обсяг його змісту, але й з'являються нові концептуальні ознаки та зникають неактуальні компоненти його змістовної структури. Концепт FASHION представляє собою мову моди в його національних та соціально-культурних параметрах. Специфіка концепту визначена характером лексичних одиниць, які вербалізують цей концепт. Можна стверджувати, що концепт FASHION не має єдиної універсальної концептосфери, це загальнолюдський код, який активно передається в різних культурах.

Концепт FASHION ми відносимо до соціокультурних концептів-регулятивів, які, слідом за В.І. Карасиком, висловлюють оціночний кодекс лінгвокультур і в своєму системному вираженні пояснюють культурні домінанти поведінки [6: 150-151]. По відношенню до моди це виражається в дотриманні особливих правил поведінки, манери триматися або одягатися за певних обставин і в конкретних ситуаціях. Подібні соціокультурні концепти є семіотичними одиницями, інтегруючими національну культуру, мову й етнічну ментальність. Динаміка концепту детермінована його польовою структурою, що містить, крім статичної (константної, архетипічної) понятійної частини, соціокультурний фон – динамічну частину, яка під впливом зовнішніх, соціальних і культурних факторів еволюціонує в процесі зміни цінісно-сміслових компонентів. Як один з концептів-регулятивів, змістом яких є норми поведінки, мода є явищем соціального порядку та регулює відносини в суспільстві, з одного боку, і містить набір ознак, відповідних “модній” поведінці, – з іншого [6: 152-153].

Класичні підручники з дизайну надають безліч визначень поняття моди. С.М. Михайлов сформулював його так: “Мода – це нетривала єдність та масове поширення тих чи інших зовнішніх проявів культури – смаків, поведінки, стилістичних ознак виробів, прийнятих критеріїв їх естетичної

оцінки” [10: 77]. “Мода” – це багатогранне поняття, вона входить в різні сфери життя соціуму. У своїй роботі “Система моди” Р. Барт докладно розглядає феномен вестиментарного коду і справедливо вказує на те, що мода є доволі складною системою [2: 187].

Ставлення людей до моди формується через їхнє ставлення до одягу. Якщо міркувати з цих позицій, то мода бере активну участь у формуванні субкультур. Аналізуючи численні роботи як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, які присвячені проблематиці дослідження феномену моди в різних аспектах, ми не можемо не відзначити, що безсумнівний інтерес до цього явища не тільки не слабшає, а й постійно зростає. Наприклад, це можна пояснити тим, що мода є одним з найбільш поширених видів мистецтва, вона швидко реагує на будь-які зміни в різних сферах життя людей. Процес вивчення явища моди сприяє тому, що більш глибоко починають розумітися потреби суспільства. У моді відображаються істотні риси свого часу, це, в свою чергу, допомагає простежити, як пов'язані зміни в країні з тими процесами, які відбуваються культурної в сфері та соціальному житті суспільства. Мода є цілісним і універсальним явищем, яке існує в різних областях життєдіяльності людей. Вона належить не до світу речей, а людей, це допомагає ідентифікувати її як інструмент соціального розвитку людського суспільства. З плином часу відбуваються зміни існуючих ціннісних установок в модній галузі, аналогом поняття “мода” стають періодично повторювані явища масової стандартизованої поведінки індивідів [4: 124].

Концепт FASHION/МОДА неодноразово ставав об'єктом досліджень [3; 5; 8; 10; 11; 12; 13]. Вивченню словника моди присвячена робота Т. А. Терешкович [14]; у дослідженні Т. В. Долгова розглядається англійська термінологія дизайну одягу і моди в соціолінгвістичному аспекті [5]; у роботі І. В. Попової приділяється увага особливостям мови індустрії моди з точки зору лексичної семантики і стилістики [12]. Співвідношення понять “мода” і “мовна мода” досліджує Е. І. Вогнева [11]. Філософсько-лінгвістичний аспект моди знаходить відображення в роботі Л. О. Чернейко [15]. У дослідженні Я. С. Матосян розглядаються тенденції формування і функціонування номінацій понятійної сфери “одяг і мода” в російській мові 20-21 ст [9]. Робота Д. А. Башкатова присвячена окремим аспектам дискурсу моди [3].

Мода виступає в якості соціального явища, що представляє собою універсальний соціокультурний феномен. Він грає важливу роль в житті суспільства і утворює ціннісну систему.

Отже, зважаючи на актуальність дослідження, в перспективі дослідження є аналіз лексики сфери моди та виокремлення дефініцій лексеми fashion; визначення засобів об'єктивації концепту FASHION у художньому дискурсі; пошук концептуальних метафор, які актуалізують цей концепт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арутюнова Н. Д., Язык и мир человека [второе издание исправленное]. М.: Языки русской литературы, 1999. 896 с.
2. Барт Р. Система Моды. Статьи по семиотике культуры. [перевод с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина]. М.: Издательство им. Сабашниковых, 2003. 512 с.
2. Башкатова Д. А. Дискурс моды в современной русской культуре. *Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов»*. М.: Издательство МГУ, ИТК «Дашков и К», 2007. С. 418.
3. Веблен Т. Теория праздного класса [пер. с англ., вступ. ст. С. Г. Сорокина; ред. В. В. Мотылева]. М.: Прогресс, 1984. 189 с.
4. Долгова, Т. В. Особенности формирования и развития английской терминологии дизайна одежды и моды в социолингвистическом аспекте. Текст. Омск: ОГИС, 2010. 151 с.
5. Карасик В.И. Характеристики педагогического Дискурса *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сборник. науч. тр.* Волгоград: Перемена, 1999. 477с.
6. Кубрякова Е. С. Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов [под общей редакцией Е. С. Кубряковой]. М: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
7. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. [учебное пособие] Минск: ТетраСистемс, 2004. 256 с.
8. Матосян Я.С. Основные тенденции формирования и функционирования номинаций понятийной сферы "одежда и мода" в русском языке XX-XXI вв. : диссертация кандидата филологических наук : 10.02.01/ Кубанский государственный университет. Краснодар, 2008. 181 с.

9. Михайлов С., Дембич Н. Дизайн архитектурной среды. Казань: ДАС, 1994. 120 с.
10. Огневая Е. И. О соотношении понятий «мода» и «языковая мода». *Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. Том 2.* Челябинск: «Рекпол», 2008: С. 257–261.
11. Попова И. В. Лексико-семантические и стилистические особенности языка индустрии моды :(на материале журналов о моде) : диссертация... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Московский государственный областной университет, Москва, 2007 156 с.
12. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 332 с.
13. Терешкович, Т.А. Словарь моды. Минск: Хэлтон, 2000. 464 с.
14. Чернейко Л. О. Концепт и дискурс: pro et contra. *Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ, 20-23 марта 2010 г.): Труды и материалы.* Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2010. 278 с.
15. Чурсина О.В. Реализация концепта мода на лексическом уровне (на материале английского языка) *Гуманитарные исследования.* Номер 3 (23). Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет». 2007. С. 13-17.
16. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/16820/2017_436_chikranovaan.pdf?sequence=1&isAllowed=y

І. П. Білянська
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
канд. пед. наук

ЕМОЦІЙНІСТЬ ТА ЕМОТИВНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ОПОВІДНОГО ДИСКУРСУ

Відмінною рисою художнього дискурсу від інших дискурсів є його мета, яка полягає у тому, що засобом твору автор намагається вплинути на «духовний простір» реципієнта, щоби змінити його. Під «духовним простором» реципієнта розуміється система цінностей, знань, особистісні орієнтири, погляди на життя та бажання [3: 55]. У процесі художньої комунікації виховний вплив на особистість здійснюється художніми засобами через художні образи. Ретельно відібрані емотивні мовні засоби, що є особливістю художнього дискурсу, апелюють до емоційної сфери особистості, викликаючи почуття, емоції та переживання, а отже і реакцію на художньо-естетичну інформацію твору.

Хоча основною функцією художньої літератури як мистецтва слова є естетична функція, мові художніх творів притаманна найрізноманітніша лексика та синтаксис. Художній стиль охоплює нейтральну, книжну та розмовну лексику, слова високого (терміни, архаїзми, варваризми, іноземні слова) та зниженого (сленг, жаргонізми, професіоналізми, діалектизми, вульгаризми) стилістичного тону, емоційно-експресивну лексику (синоніми, антоніми, фразеологізми, ідіоми), загальноновживані та авторські неологізми, лексичні засоби стилістики (метафора, персоніфікація, алегорія, метонімія, синекдоха, гра слів (зевгма, каламбур), іронія, епітети, антономазія, гіпербола та зменшення, оксиморон); синтаксичні засоби стилістики (еліпс, розрив, асиндетон, полісиндетон, номінативні речення, повтор, інверсія, відокремлення і вставні речення, паралельні конструкції, парцеляція, риторичні питання); лексико-синтаксичні засоби стилістики (антитеза, градація і розв'язка, порівняння, літота, перифраз) [4: 16-22]. Велика кількість емоційно-забарвленої лексики, різноманітне комбінування стилістичних засобів та синтаксичних конструкцій надає художньому мовленню експресивності.

Аналізуючи емоційно-забарвлений дискурс, Я. В. Гнезділова (2007) виділяє емоційний та емотивний типи дискурсу на основі диференціації емоційної та емотивної комунікації. Оскільки учасниками художнього дискурсу

є автор, реципієнт та персонажі, ми, враховуючи дослідження Я. В. Гнезділової, порівняли мовні засоби дискурсів автора та персонажів. Так, авторський дискурс ми відносимо до емотивного типу дискурсу, що має монологічну форму презентації, не передбачає безпосередньої вербальної реакції реципієнтів (читачів чи слухачів), є попередньо спланованим з метою здійснення емоційного впливу на адресатів та відображає стандарт, який цінується суспільством [2: 8-10]. Експресивність створюється шляхом використання лексики високого стилістичного тону (літературно-писемна, стилістично вишукана, пишномовна, поетична, книжна лексика, архаїзми, рідко вживані слова тощо), високим ступенем лексичної різноманітності (в першу чергу за рахунок великої кількості синонімів), стилістичними прийомами, розширеними та ускладненими синтаксичними конструкціями, короткими експресивно маркованими реченнями [2: 11-15]. До прикладу візьмемо оповідання «Чай у готелі “Мідленд”», написане автором-поетом Д. Константайном (D. Constantine) та яке характеризується високим ступенем поетичності авторської мови:

The wind blew steadily hard with frequent surges of greater ferocity that shook the vast plate glass behind which a woman and a man were having tea. The waters of the bay, quite shallow, came in slant at great speed from the south-west. They were breaking white on a turbid ground far out, tide and wind driving them, line after line, nothing opposing or impeding them so they came on and on until they were expended [6: 1].

На відміну від авторського мовлення, персонажне мовлення є стилізованим. Зображуючи персонажів у певних ситуаціях, автор через особливості їхнього мовлення створює їхні портрети, передає їх психоемоційний стан. Тому, дискурс персонажів – це емоційний дискурс, мовленнєвою формою якого є переважно діалог. За Я. В. Гнезділовою, емоційний дискурс є ситуативно залежним (створюється у конкретній ситуації спілкування) та динамічним (характеризується стрімким розвитком розмови). Він є спонтанною реакцією на певну ситуацію, обставини чи почуття [2: 10]. Експресивність в емоційному дискурсі створюється шляхом вживання неформальної, стилістично маркованої лексики (пестлива лексика, сленг, жаргонізми, вигуки, лексичні інтенсифікатори емоційності, фамільярні слова тощо). Я. В. Гнезділова зазначає, що емоційний дискурс є лексично збідненим, оскільки таке мовлення складається з найбільш уживаних, простих слів, які першими спадають на думку [2: 11].

Прикладом такого «лексично збідненого» дискурсу є діалоги молодих людей в оповіданні «Смертельні дороги» (автор Д. В. Вілсон (D.W. Wilson)):

– *Ya got uh pump er somphen?*

- *Nup, Walla said, and stressed the p.*
- *Or sompthen else?*
- *Buddy has a siphon.*
- *Can we get et?*
- *Nup. Tomorrow, I bet* [7: 103].

Художній оповідний дискурс – сформований двома дискурсними зонами текстових антропоцентрів (наратора і персонажів), «засновником» яких є автор [1: 8]. Тому, саме від автора залежить, яким буде дискурс наратора (його «замісника») – емоційним чи емотивним. Порівняємо дискурси нараторів у оповіданнях «Смертельні дороги» (автор Д. В. Вілсон (D.W. Wilson)) та «Заповідник» (автор Г. Роуз-Інз (H. Rose-Innes)). Так, дискурс наратора першого оповідання наповнений сленгізмами, що передають його емоційність:

We'd known Animal since grade school: the north-born shit kicker, like Mick Dundee. A lone ranger, or something. Then in 2002 the three of us crammed into his '67 Camaro to tear-ass down the Trans-Canada at eighty miles an hour. Vic and me had a couple hundred bucks and time to kill before she went back to university. That'd make it August, or just so. Animal had a way of not caring too much and a way of hitting on Vic [7: 95].

Наратор оповідання «Заповідник» передає емоції різноманітними стилістичними засобами (метафорами, порівняннями, персоніфікаціями, епітетами тощо), що робить його дискурс емотивним:

The air inside my car crackled with the tension and unhappiness of the departed woman. She'd left a patch of dust on the passenger seat, a handprint clamed onto the door handle [5: 124]. *The interior of my car was hot and filled with the mucousy odour of children's distress* [5: 133]. *Quietly, so as not to disturb the lizard or any other creature, I lowered myself down from the pile of rocks and stepped carefully back though the grass towards the house. I walked along the row of trees but there was no sign of the woman in their meager shade* [5: 133].

Принагідно зауважимо, що у художніх аудіотворах (аудіокнигах) емотивність авторської лексики та емоційність персонажів подвоюється просодичними та інтонаційними засобами, які використовують професійні актори (voice actors) під час художнього озвучення текстів. Інтонація є тим фактором, який полегшує сприйняття на слух художніх творів іноземною мовою, оскільки передає почуття, емоції, підтекст як на емоційному, так і на інтуїтивному рівні. Темп прочитання може варіюватись від дуже повільного до дуже швидкого, що також створює відповідне емоційне навантаження на слухача, ефект присутності та приналежності до подій, що описуються.

Отже, на основі порівняння диференціальних рис емоційного та емотивного дискурсів, аналізу мовних засобів художнього дискурсу сучасних

англомовних оповідань, ми визначили, що дискурс автора художнього твору належить до емотивного типу дискурсу, дискурс персонажів – до емоційного, а дискурс наратора художнього твору може бути як емотивним, так і емоційним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бехта І. А., Дев'ятих Ю. Дискурсна зона персонажа у спектрі ознак прямого мовлення. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Випуск 130. 530 с.
2. Гнезділова Я. В. Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 20 с.
3. Кряквин В. Ю. Фразеологизмы высокого стиля в современном немецкоязычном дискурсе: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Московский пед. госуд. ун-т. Москва, 2016. 207 с.
4. Трибуханчик А. М. Стилїстика англійської мови: (для заочного відділення): посібник для студ. 5 курсу фак. іноземних мов. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. 100 с.
5. The BBC International Short Story Award 2012 / [L. Caldwell, M. J. Hyland, D. Levy, K. Lee, A. Ross, C. Womersley, M. Penkov, J. Gough, C. Tiffany, H. Rose-Innes]. England: Comma Press, 2012. 198 p.
6. The BBC National Short Story Award 2010 / [J. McGregor, S. Hall, D. Constantine, A. Forna, H. Oyeyemi]. England: Comma Press, 2010. 97 p.
7. The BBC National Short Story Award 2011 / [M. J. Hyland, A. MacLeod, J. McGregor, K. J. Orr, W. Wilson]. England: Comma Press, 2011. 118 p.

І. О. Гайдай
Житомирський державний
технологічний університет
канд. пед. наук

ІНТЕГРУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН (CLIL): ПЕРЕВАГИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Нещодавно в педагогічній науці актуалізувалося питання необхідності підготовки вчителів загальноосвітніх шкільних предметів зі знанням іноземних мов для роботи в білінгвальних класах, які створюються у спеціалізованих закладах середньої освіти, де іноземна мова вивчається поглиблено. Навчання у таких класах здійснюється за спеціальними програмами, що передбачають викладання окремих предметів поперемінно двома мовами – державною та іноземною.

У європейському освітньому просторі ця тенденція відома як CLIL (Content and Language Integrated Learning – інтегрування іноземної мови у викладання шкільних дисциплін). Це – узагальнюючий термін, що означає виклад змісту іншого предмета (фізика, географія тощо) за посередництвом іноземної мови та вивчення іноземної мови шляхом вивчення цього предмета.

До білінгвальних класів приймаються учні з урахуванням їхніх здібностей і нахилів за результатами співбесіди або тестування. У таких класах іноземна мова вивчається поглиблено, а з п'ятого класу запроваджується вивчення (повністю або частково) двох-трьох предметів іноземною мовою, серед яких базовими курсами можуть бути історія, математика, біологія, географія, фізика, хімія, вибірковими – друга іноземна мова, ділова мова, країнознавство, художня культура, мистецтвознавство [1 : 526].

Особливістю CLIL є те, що предмети змісту викладаються і вивчаються мовою, яка не є рідною мовою для учнів. Знання іноземної мови стає засобом оволодіння змістом навчання. Мова інтегрується в широку навчальну програму. Навчання поліпшується за рахунок підвищення мотивації і вивчення іноземної мови в контексті інших загальноосвітніх предметів. Коли учні зацікавлені в темі, це мотивує їх, щоб опанувати іноземну мову як засіб

спілкування [2].

CLIL може використовуватися для широкого кола осіб різного віку: від учнів початкової до студентів університету та здобувачів післядипломної освіти. Для застосування CLIL необхідна розробка змісту навчальних курсів та мовних цілей з урахуванням потреб учнів. Хоча найчастіше цей навчальний підхід зустрічається в контексті початкової та середньої школи.

Перевагами CLIL є те, що це більш природний спосіб вивчення мови: коли навчальний предмет викладається іноземною мовою, створюється сприятливе середовище для вивчення і цього предмета, й іноземної мови одночасно. Оскільки учні/студенти мають реальний контекст для вивчення іноземної мови, вони часто є більш мотивованими для цього, оскільки вони можуть отримати максимальну користь від змісту предмета. Інтегровані навчальні дисципліни можуть викладатися іноземною мовою. Це призводить до пришвидшення темпу її вивчення. CLIL також заохочує учнів/студентів до розвитку таких прогресивних навичок, як здатність критично мислити, бути творчими, спілкуватися і співпрацювати [4].

Поряд із цим, у запровадженні засад CLIL виникає низка проблем. По-перше, для роботи у таких білінгвальних класах вчителі повинні бути фахівцями з тих навчальних предметів, які вони викладають. Окрім того, їм необхідно постійно вдосконалювати свої знання іноземної мови, щоб ефективно викладати нею свої предмети.

Вчителі повинні ретельно структурувати уроки, щоб учні зрозуміли їх зміст, а також іноземну мову, якою здійснюється навчання предмета.

При цьому науковці наголошують, що на уроках із застосуванням CLIL мова та зміст предмета мають однакову вагу, і що урок не повинен розглядатися як урок іноземної мови, а як урок навчального предмета, який викладається іноземною мовою [4].

Розглядаючи перспективи застосування CLIL, наведемо чотири елементи, які повинен включати успішний урок CLIL, згідно з 4-ю навчальною програмою Койла (1999):

- 1) зміст – прогрес у знаннях, навичках та розумінні, пов'язані з конкретними елементами певної навчальної програми;
- 2) спілкування (комунікація) – використання іноземної мови для вивчення предмета і використання предмета для вивчення мови;
- 3) пізнання – розвиток навичок мислення, які пов'язують формування понять (абстрактних та конкретних), розуміння та іноземну мову;

4) культура – звернення до альтернативних засобів та спільних понять, які поглиблюють усвідомлення навчального предмета через іноземну мову [3 : 46-62].

На сьогодні розробка таких інтегрованих навчальних курсів є дуже актуальною, адже у зв'язку з розширенням Європейського Союзу, збільшується потреба в міжкультурному спілкуванні й освіті. Зі збільшенням контактів між країнами збільшується потреба в комунікативних уміннях із другої або й третьої іноземної мови. Знання іноземної мови відіграє ключову роль у навчальних програмах по всій Європі. Тому і в Україні особливу увагу слід приділити підготовці білінгвальних викладачів і розробці основ і методів, які дозволять підвищити якість білінгвальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бігич, О.Б., Бориско, Н.Ф., Борецька, Г.Е., Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 526 с.
2. Teaching English. Content and Language Intergrated Learning. British Council BBC [online]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning> (last reference date 2.02.2019)
3. Coyle, D. Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms // *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes* [ed. J. Masih]. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1999. PP. 46-62.
4. Joanna Wiseman. What is Content and Language Integrated Learning? Pearson English. Blog [online]. URL: <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning> (last reference date 25.07. 2018)

О. В. Нурн
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент*

PRINCIPAL PROBLEMS OF NATURAL LANGUAGE PROCESSING SYSTEMS

Natural language processing (NLP) has been studied in numerous works in foreign linguistics since 1967. The issues, related to automatic speech analysis have been reflected in the works of the following scholars: Fleiss J. L. [7], Hollingsworth Ch. [9], Kovar V. [10] etc. Although in Ukraine the study concerning analysis of an English language has so far been of theoretical character, yet the experience and theoretical results in the field of English grammar, in particular from the generative perspective (Buniyatova I. R. [2], Polkhovska M. V. [5]), can frame a basis to the applied use thereof. Current application as well as perspectives of natural language processing (NLP) was specified in [4].

The aim of this article is to present the solution status for the problems, which inevitably appear during NLP

NLP can by no means be called a smooth process. Numerous difficulties arise due to a number of objective reasons, such as the existence of hundreds of natural languages, each possessing syntactic rules as well as variations thereof in a language. Within the same language, there are words that may have different meanings depending on the context of use. Even the graphic level suggests some technical difficulties. Thus NLP has to consider the encoding type, used in a particular document. The text can be stored in different encodings: ASCII, UTF-8, UTF-16 or Latin-1 [13: 74]. Special processing types may be required for punctuation and for numbers. Sometimes it is necessary to handle the use of characters that represent emotions, hyperlinks, recurring punctuation marks, file extensions and user names containing dots.

Splitting the text into fragments or elements usually means presentation of the text in the form of a words sequence. Should it be the case, the words are referred to as the "lexical element", "lexeme", or just "token", and the process of splitting the text is called "tokenization". This process does not cause particular

difficulties in languages that use spacing characters to separate words, but in languages similar to Chinese, this is much more difficult to do. Moreover, English itself can present some difficulty during the tokenization process, since in English there is a large number of alternative ways of formal representation of the self-same word: it can be spelled together, separately or hyphenated.

Words naturally are combined into phrases and sentences. Determining the boundaries of sentences may also be associated with certain difficulties, although the first glance suggests that it might suffice to find full stops indicating the ends of sentences. But dots can also occur inside sentences, for example after abbreviated words etc.

However, grammatical analysis suggests more serious problems, concerning analysis accuracy, than those, connected with text formal representation. Firstly, much depends on the quality of the part-of-speech tagging, which should be very high (97-98%) [3], but in long sentences it is often possible to encounter an incorrectly recognized part of speech, which leads to further analysis errors. Secondly, existing automatic parsing gives accuracy of about 90-93% [3], which means that in a long sentence there will almost always be parsing errors. For example, with the accuracy of 90%, the probability of speech-part tagging without any error for a sentence of 10 words long will be 35% [3].

The right syntactic analysis also presupposes understanding the sentence semantics. However there seem to be sentences, which at present can be parsed by a “human” analysis only. So, in the sentence *"I hit a man with a camera"* there can be two different variants of parsing. Of course, to get the most accurate syntactic analysis, it should make sense to leave some of the most likely options, and then determine the correct one by a combination of different factors, including semantics.

NLP also requires determining relationships between words in different syntactic groups. For example, in the sentences *"The town is small but beautiful. It is located at the foot of the mountain"*. The word *"it"* co-refers to the word *"city"*. Co-reference phenomena derive from fundamental patterns of text organization. Since the text has a linear structure, and the situation it describes is usually non-linear, the text almost inevitably should contain repeated nomination of elements in the situation described. Although the coherence problem in linguistics has been thoroughly studied, practical implementation of this theory is quite complicated [1: 41].

Should a word have several semantic interpretations, in order to determine its meaning in this particular case, it may be necessary to utilize word sense disambiguation (WSD) [13 77]. Sometimes this means solving some difficulties. For example, in the sentence "*Mary returned home.*" The word "*home*" may mean "*housing that someone is living in*" or "*the state or city where someone lives*".

One of the most open problems in NLP is ambiguity of its units, which can occur at all language levels. It comprises the phenomena of polysemy, homonymy and synonymy. Ambiguity can be lexical, syntactic, structural, semantic, pragmatic.

Existing systems of lexical ambiguity solutions have accuracy in the range of 60-70% [12: 1165] and are more likely to be presented as separate methods. Solving the issue will require the integration of several information sources and methods.

Thus the primary task for a syntactic analysis is determining whether the sentence is grammatically correct in terms of generally accepted rules for constructing phrases in a particular language.

A natural language, though structured and systematized appears quite problematic for symbolic algorithms aimed at its processing, therefore, the dominant approaches to the modern NLP are approaches based on statistical machine learning [9: 49]. In about half of homonymy cases, the set of morphological features is insufficient to define syntactic classes of units. It is though possible to reduce the ambiguity by using syntactic and semantic analysis via statistical techniques which allow rejecting extremely unlikely variants. Natural language, although it is symbolic in its nature, to process it with the help of symbolic, based on logic, rules and objective models is a rather complicated process.

In early 90s machine learning methods began to evolve, and parallel to it, a number of studies on statistical linguistics were conducted. In machine learning, the classification algorithms for various tasks proved effective, namely for processing texts: spotting spam, sorting documents by subject, highlighting of named entities. The use of statistical methods in computer linguistics made it possible to determine parts of the language with high preciseness. There appeared parsers based on stochastic context-free grammars, projects on statistical machine translation were created. Fundamentals of in-depth learning have also been laid, which due to progress in high-performance systems and the emergence of large volumes of data used for learning, only recently produced first results [3].

In 2010, a model of lexical probabilistic (stochastic) grammar was suggested, which enabled the increase of grammatical parsing accuracy up to 93%, which, of course, is far from ideal. The parsing precision is the percentage of correctly defined grammatical ties, as well as the likelihood (which is usually very low) that the long sentence will be properly analyzed. At the same time, due to new algorithms and approaches, including deep learning, the speed of grammatical parsing has increased. Moreover, all the leading algorithms and models have become available to a wider range of researchers, and perhaps the most famous work in the field of deep learning for NLP has become the algorithm by T. Mikolov [11].

After the appearance of new deep learning methods, it became possible to obtain clear semantic descriptions for words, phrases and sentences, even without the present surrounding of the units. Creation of own semantic dictionaries and data bases now requires less effort, so it's easier to develop automatic text processing systems. However, NLP is still far from adequate analysis of interrelated events presented in the form of sentence or image sequences. All known methods currently work successfully either in solving problems of "surface" understanding of a language, or with substantial limitation of the subject area [3].

The deep learning methods are more precise than surface methods that do not attempt to "understand" the text, but as a matter of fact, only very limited subject areas possess required data bases for their processing, and therefore, at present, surface methods are often used. Such methods take into account the closest words, using analogous information, by studying the valency of words. The rules can be automatically obtained with a computer by using a text-based learning database of words added with their lexical semantics. In theory this method is not as effective as deep methods, although in practice it provides better results [6].

Thus currently the most effective methods of working with language data are machine learning algorithm methods with a "teacher"-operator helping the system distinguish language structures and rules from the annotated corpus data. Thus the need for effective syntactic analysis seems obvious. The analysis of classical as well as contemporary syntactic analysis patterns is the perspective for further research.

REFERENCES

1. Боярский К. К. Введение в компьютерную лингвистику: учебное пособие. СПб: НИУ ИТМО, 2013. 72 с.
2. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV – XIII ст.) : монографія. К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. 327 с.
3. Велихов П. Машинное обучение для понимания естественного языка. URL: <https://www.osp.ru/os/2016/01/13048649/>
4. Гирин О.В. Автоматичний синтаксичний аналіз англійської мови: застосування та перспективи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. Випуск 1 (85). С. 26-30.
5. Полховська М. В. Аналіз англійських медіальних конструкцій з позиції генеративної граматики. *Studia philologica*. Київ: Київський Університет імені Бориса Грінченка, 2013. Випуск 2. С. 32-36.
6. Chen P., Ding W., Bowes C., Brown D. A. Fully Unsupervised Word Sense Disambiguation Method Using Dependency Knowledge . *Human Language Technologies: The 2009 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics*. Boulder, Colorado, 2009. P. 28-36.
7. Fleiss J. L., Levin B., Myunghee Ch. P. Statistical methods for rates and proportions. N. Y: John Wiley & Sons, 2013. 800 p.
8. Goldberg Y. Neural Network Methods for Natural Language Processing. Morgan & Claypool Publishers. 2017. 309p.
9. Hollingsworth Ch. Using dependency-based annotations for authorship identification // *Proceedings of Text, Speech and Dialogue, 15th International Conference*. Berlin. V. 7499 . 2012. P. 314-319.
10. Kovar V., Baisa V. Information extraction for Czech based on syntactic analysis // *Proceedings of the 5th Language & Technology Conference*. Poznan : Funcacja Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 2011. P. 466–470.
11. Mikolov T., Chen K., Corrado G., Dean J. Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space. 2013. – 12p.
12. Mohd S. H., Mohd R. B. Word Sense Ambiguity: A Survey // *International Journal of Computer and Information Technology*. Vol. 02. Issue 06. 2013. P. 1161-1168.
13. Reese R. M. Natural Language Processing with Java. Packt Publishing, 2015. 262 p.

В.В.Євченко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

канд. філол. наук, доцент

DEVELOPMENT OF THE QUANTITATIVE CONTRAST IN OLD GERMANIC LANGUAGES

The correlation of quantity is a significant property of sounds that takes an important place in the phonological description of the feature specification of phonemes. The phonemic feature *length/shortness* in the Indo-European vocalic system of monophthongs arose after the removal of combinatory factors that lead to the appearance of the phonetically determined long vowels in the late Indo-European period [1: 193-194]. In Latin the quantity of the vowel was a distinctive phonemic feature that could differentiate the lexical units (*līber book* – *līber free*, *sēro I sow* – *sēro late*) and morphological forms (*vēnit he comes* – *vēnit he came*). Later this contrast was lost [2: 17]. In Sanskrit, the quantity of the vowel also could have a phonemic significance: *sā he* – *sā she*, *śāstrá- spell* – *śāstrá- order* [3:19; 4: 130]. The Indo-European symmetrical vowel system of monophthongs was broken in the Proto-Germanic area with the loss of the phonological contrast of quantity between /a/ – /a:/ and /o/ – /o:/. This specific development happened through the loss of the Indo-European vowels /a:/ and /o:/ in the Germanic area where the Germanic /a/ was the reflex of the Indo-European vowels /a/, /o/ and /ə/ and the Germanic /o:/ was the reflex of the Indo-European vowels /o:/ and /a:/. The Indo-European */a/, */o/, */ə/ merged into */a/ in the Proto-Germanic area. Indo-European */agro/ || Old Indian ájra- *pasture*, Greek ἀγρός *field*, Latin ager (agri) || Gothic akrs, Old Icelandic akr, Old English æcer, Old Frisian ekker, Old Saxon acchar, akkar, Old High German ahhar *field*.

Indo-European */nokt-/ || Tocharian noktim *before the night*, Latin nox (noctis), Ukrainian ніч, Russian ночь, Polish noc, Czech noc, Old Irish *nocht (in-nocht *at night*) || Gothic nahts, Old Icelandic nátt, Old English neaht, niht, Old Frisian nacht, Old Saxon naht, Old High German naht.

Indo-European */pətér/ || Old Indian pitár, Sanskrit pita, Greek πατήρ, Latin pater *father* || Gothic fadar, Old Icelandic faðir, Old English fæder, Old Frisian feder, Old Saxon fadar, fader, Old High German fadar, fater.

The Indo-European */a:/, */o:/ merged into */o:/ in the Proto-Germanic area. Indo-European */*mā́tér* || Sanskrit *mātár*, Greek *μάτηρ*, *μήτηρ*, Latin *mater*, Latvian *mate*, Ukrainian *мати*, Russian *мать* || Old Icelandic *móðir*, Old English *mōdor*, Old Saxon *mōdar*, Old High German *muoter*.

Indo-European */*plōtú-* || Greek *πλωτός* *swimming*, Latin *plōro(-āre)* *to weep aloud* || Gothic *flodus*, Old Icelandic *flóð*, *fléðr*, Old English *flōd*, Old Frisian *flōd*, Old Saxon *flōd*, Old High German *flout* *flood*.

The Proto-Germanic system of vowels after these changes became asymmetrical and included four short vowels: /i/, /u/, /e/, /a/ and four long vowels: /i:/, /u:/, /e:/, /o:/. The long monophthong /a:/ developed in late Common Germanic as a result of assimilative changes and became contrasted to the short /a/ individually in Old Germanic languages in later periods. In the East Germanic area, this contrast was not phonemic because distribution and the functional load of the long /a:/ was greatly restricted through its origin. In Gothic, the phonemic contrast of quantity could be seen between the vowels /i/ – /i:/: *is he* – *eis they*, *wis the calm of the water* – *weis we*, but this was not enough to keep up the phonemic correlation of quantity as the basic vocalic opposition in the Gothic vocalic system. J. W. Marchand was one of the first scholars who gave convincing arguments to substantiate this approach in his famous paper *The Sounds and Phonemes of Wulfila's Gothic* published in 1973 in The Hague. Today the widely supported theoretical approach to the problem of the phonemic status of the quantity of vowels in Gothic seems to be the exclusion of this opposition from the description of the Gothic vocalic system [5: 34-35]. The correlation of quantity was not characteristic of the Gothic diphthongs, considered biphonemic structures by some scholars, and of the system of consonantal phonemes in which geminates, also treated as biphonemic structures, were peripheral and possible mainly in the subsystem of sonorous phonemes /r/, /l/, /m/, /n/ [5: 23]. Here are few examples with Gothic sonorous geminates: *osanna* from Hebrew, Common Germanic *spillan* *to narrate*, *swamms* *sponge*, Indo-European *rinnan* *to run*. Occasionally, the fricative /s/ could have a correlative geminate sibilant: Indo-European *misso reciprocally*, *one to another*, Common Germanic *knussjan* *to kneel*. In a few instances, a long voiced explosive [g:], reconstructed etymologically, appeared by Holtzmann's Law: *triggws* *true*, *faithful*, *bliggwan* *to beat*, *to strike*. The distribution of other geminates was mainly limited to loans, such as *sakkus* *sack* from Latin. Generally, the correlation of quantity did not develop to embrace the whole system of phonemes in Gothic.

In Old Icelandic, the assimilative changes of vowels caused the formation of an asymmetric system of short and long vowel phonemes in the "classical" stage of Old Icelandic literary texts [6: 2]. The opposition *length / shortness* unaccompanied by qualitative distinction was, probably, characteristic only of the phonemes: /i/ – /í/; /u/ – /ú/; /y/ – /ý/. [7: 18]. Still, with the rise of the long vowel /á/ the semantically contrasted forms became possible with the phonemes: /a/ – /á/, for example, *varr aware* – *várr our*. After the thirteenth century, a series of phonetic changes in the Old Icelandic vocalic system resulted in the removal of the quantitative difference between short and long vowels that have become to differ in quality [6: 6]. Phonemic was the difference in quantity in the Old Icelandic consonantal system in which short and long consonants were opposed to each other and could differentiate the lexical units: *várr our* – *vár spring*, *nótt night* – *nót net*, *viggr horse* – *vigr spear* [7: 20]. Still, there exists another view on the nature of these consonants in the Old Icelandic phonological system when they are treated as geminates and biphonemic structures [5: 79]. The Old Icelandic diphthongs were equivalents in length to long vowels in the phonological system [6: 2]. Generally, the correlation of quantity did not develop to embrace the whole system of Old Icelandic phonemes.

Already in the earliest period, there was a well-marked tendency to increase the importance of the correlation of quantity in the Old English vocalic system. A phonologically relevant feature of quantity characterized late Old English vowel phonemes so the vocalic phonemic system appears to have been balanced and symmetrical: OE *fūl foul* – OE *ful full*, OE *wēg weight* – OE *weg way*, OE *gōd good* – OE *god God*. The subsystem of Old English diphthongs consisted of six phonemes: /ea/, /ea:/, /eo/, /eo:/, /ie/, /ie:/. The contrastive quantitative distribution of these diphthongs was rather limited through their origin. The long diphthongs, mainly Germanic by origin, are mostly the reflex of Common Germanic diphthongs, whereas the short diphthongs are the result of the Old English assimilative sound changes which were in operation either in the time before the first written records of Old English or in the time of their writing. Only some morphological forms can support the contrastive properties of long and short diphthongs: *hīerra higher* – *hiera their*, *hēore mild, gentle* – *heoru a sword*, *hēala rupture* – *heal a corner*. This raises a theoretical problem about a controversial phonemic status of Old English short diphthongs. Still, the correlation *length / shortness*, one of the basic oppositions in the phonological description, was not equally important for Old English vocalic and consonantal sounds. Old English

long consonants were peripheral to the system of consonant phonemes through the absence of long correlative phonemes to some consonants, thus making the contrast defective. In addition to that, the distribution of long consonants in Old English was of a restricted nature and it was characteristic of medial and intervocalic positions: sunna *the sun* – suna *sons*. This inconsistent nature of contrast in functioning and a restricted number of long consonants in the phonological system can be a sign of the instability of the opposition of quantity. The weakening of the quantitative contrast in vowels took place in Late Old English through a series of quantitative sound changes in the seventh – ninth centuries. Phonetically conditioned allophones that appeared after these syntagmatic changes altered the distribution of long and short vowels and weakened the correlation *length / shortness* in the system of vowel phonemes.

Thus, the phonemic contrast in quantity in Old Germanic languages developed differently in each of the languages and had an individual way of actualization. The phonemic opposition of length in consonants turned out to have been an important part of the divergent processes between East Germanic, North Germanic and West Germanic lines of the phonological evolution [8].

Less evident the realization of the phonemic contrast of *length / shortness* shows itself in Gothic, more consistent the evidence for the phonemic character of the quantitative contrast was in Old English in which it, if not consistently, embraced all phonological system. In Gothic, quantitative contrast was peripheral to the sound system and characterized only several vowels. In Old Icelandic, the opposition of quantity could be more regular in the system of consonantal phonemes. Overall, the East and North Germanic area does not show a regular all-embracing character of the quantitative contrast of vowel phonemes.

Early Old English showed divergence from North and East groups by a more regular nature of the quantitative contrast that was important for the majority of the Old English sounds. In Early Old English, this feature was characteristic of all vowels, monophthongs and diphthongs alike, whereas in consonants it had a restricted character of distribution. With the time, the phonemic feature of quantity became unstable in Late Old English and decayed in later periods of the language evolution.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гамкрелидзе Т. В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Тбилиси: Изд-во Тбилисского Университета, 1984. 1423 с.
2. Латинский язык. Изд. 2-е / под ред. В. Н. Ярхо, В. И. Лободы – М.: Изд-во "Просвещение", 1969. 384 с.
3. Кочергина В. А. Учебник санскрита / Учебник для высших учебных заведений. М.: Филология, 1994. 336 с.
4. Барроу Т. Санскрит / перевод с англ. Н. Лариной. М.: Издательство "Прогресс", 1976. 410 с.
5. Плоткин В.Я. Эволюция фонологических систем (на материале германских языков). М.: Издательство "Наука", 1982. 129 с.
6. Vallfells Sigrid, James E. Cathey. Old Icelandic. An Introductory Course. L.: Oxford University Press, 1981. 379 p.
7. Стеблин-Каменский М. И. Древнеисландский язык. Изд. 2-е, исправленное / редактор Э. А. Макаев. М.: Едиториал УРСС, 2002. 384 с.
8. Васько Р. В. Первинні фонологічні одиниці в системі консонантизму давньогерманських мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філолог. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / К.: КНЛУ, 2007. 32 с.

В.В. Жуковська
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
кандидат філологічних наук, доцент

СТРУКТУРА І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО СЛОВНИКА НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ

Процес світової глобалізації суттєво збільшує питому вагу англійської мови в усіх сферах суспільного життя, у тому числі й у галузі науки. Ця іноземна мова набула привілейованого статусу *lingua franca* чи навіть точніше *lingua academia* [3: 250] транснаціональних наукових досліджень, грантів та стипендіальних програм. Публікація наукових праць англійською є вимогою сьогодення чи/або особистим вибором для великої кількості науковців, а уміння продукувати наукові статті іноземною мовою за моделями визнаними провідними міжнародними фаховими журналами є важливою професійною компетентністю сучасного фахівця.

Якщо англومовна академічна спільнота має у своєму розпорядженні велику кількість різноманітних посібників для навчання та удосконалення навичок академічного/ наукового письма, то у нашій країні відчувається брак спеціальної літератури, яка б допомогла науковцям підготувати якісний науковий текст англійською мовою. У цьому аспекті важливою постає проблема укладання навчальних словників академічного/ наукового мовлення. Навчальні словники – "це словники короткі, вузького призначення, добре структуровані, прості за будовою, щоб забезпечити ефективність їх використання учнями чи студентами, які не набули ще міцних навичок користування словником" [2: 73], метою яких є "надання допомоги у вивченні мови як засобу передачі своїх і сприйняття чужих інформаційних станів" [1: 64]. Заповнити цю прогалину певною мірою покликаний "Англо-український словник наукового мовлення, що наразі готується до видання на кафедрі міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики ЖДУ імені Івана Франка (укладач – доц. Жуковська В.В.).

Зазначене навчальне видання є англо-українським словником активного типу, метою якого є надати фахівцю лінгвістичну допомогу у

підготовці наукової розвідки англійською мовою. Словник містить клішовані вирази, фрази, мовленнєві формули, що активно використовуються в сучасних англомовних статтях.

Матеріал словника відібраний з автентичних англомовних наукових публікацій та структурований відповідно до основних композиційних частин сучасної англомовної наукової статті. Клішовані вирази, фрази, мовленнєві формули розташовані у ймовірній послідовності їх використання у тексті, а тому можуть слугувати орієнтирами під час планування структури й змісту наукової статті або ж застосовуватися у готовому вигляді. Англійські вирази супроводжуються українськими відповідниками, які переважно є дослівним, а не стилістично доречним перекладом. Такий підхід було обрано для точної передачі змісту англомовного зразка. Український переклад слугує підказкою, на що звернути увагу під час використання тієї чи іншої одиниці у тексті, та допомагає краще зрозуміти специфіку відповідних англійських виразів.

Запропоновані мовленнєві зразки є максимально загальними, стилістично нейтральними та міждисциплінарними. Вони можуть використовуватися науковцями під час написання досліджень з різних галузей науки без побоювання бути звинуваченими у плагіаті, оскільки відбивають загальну логіку побудови наукового дослідження та в першу чергу слугують засобами зв'язності й цілісності наукового тексту. Вміщені у словнику клішовані вирази, фрази та мовленнєві формули допоможуть дослідникам логічно і чітко викладати свої думки англійською, організовувати їх у наукові тексти – тези, статті, виступи і т. ін., а також сприятимуть відмові від калькування українських синтаксичних та граматичних структур. Водночас, у більшості випадків дослідник повинен буде застосувати певні трансформації для адаптації цих виразів до специфіки конкретного дослідження.

Відзначимо, що навчальне видання є невеликим за обсягом і містить близько 680 англійських мовленнєвих зразків з українськими відповідниками. Звичайно, така кількість прикладів є недостатньою, щоб надати суттєву допомогу для написання складного за змістом й обсягом наукового твору. Проте чинний словник ставить перед собою чітко окреслену мету: надати систематизований мовленнєвий матеріал для написання наукової статті англійською мовою за визначеною композиційно-мовленнєвою схемою.

Особливості структури чинного словника, принципи відбору матеріалу та його подання визначаються теоретико-методологічними засадами таких новітніх лінгвістичних напрямів:

- жанровий аналіз (Genre Analysis) (J. Swales (1990, 2004));
- узуально-базована граматики конструкцій (Usage-Based Construction Grammar) (H. Diessel (2013), N. Ellis (2013), M. Martin (2015));
- корпусна лінгвістика (Corpus Linguistics) (D. Biber, S. Conrad, R. Reppen (1998), T. McEnery, C. Gabrielatos (2006), R. Xiao, Y. Tono (2006), A. Stefanowitsch, Th. Stefan, M. Gries (2015)).

У запропонованому словнику структурно-композиційна організація англomовної журнальної наукової статті розглядається у світлі жанрового аналізу. Суть вказаного підходу полягає у здійсненні типологічної інтерпретації змісту наукових творів у термінах риторики з урахуванням їх соціокомунікативної специфіки та передбачає опис комунікативних цілей тексту шляхом категоризації різних дискурсивних складових за їх комунікативними функціями, відомими як риторичні ходи (*rhetorical moves*). Під риторичним ходом розуміється сегмент дискурсу, що виконує певну комунікативну функцію та сприяє реалізації загальної комунікативної мети конкретного жанру. Кожен хід має свою власну комунікативну мету і разом з іншими риторичними ходами сприяє реалізації загальної комунікативної мети тексту. Риторичний хід, у свою чергу, складається з певної кількості елементів, які разом або в деяких поєднаннях, сприяють виконанню функцій ходами, до яких вони належать. Такі елементи називаються риторичними кроками (*rhetorical steps*). За допомогою структури ходів у комплексі з мовними рисами, які відповідають їм на текстовому рівні, відбиваються комунікативні цілі структурних частин текстів певних жанрів. Комбінація декількох ходів утворює жанр, який, у свою чергу, належить до певного типу дискурсу.

Словник має особливу організацію, яка передбачає класифікацію мовленнєвого матеріалу за певними рубриками, що відбивають композиційний формат сучасної англomовної журнальної наукової статті. Зокрема, сучасна англomовна наукова стаття має доволі чітку композицію, що охоплює такі структурні частини (*Sections*) як «Вступ – Методи – Результати – Обговорення» ("Introduction – Methods – Results – and Discussion/Conclusions") або IMRD/C. До інших структурних елементів

відносяться "Заголовок" (Title), "Ключові слова" (Keywords), "Анотація" (Abstract), "Подяка" (Acknowledgements), "Посилання" (References) та "Додатки" (Appendix). Кожна композиційна частина наукової статті включає низку послідовних риторичних ходів та кроків, що забезпечують раціональну подачу матеріалу і виконують прагматичну установку засвоєння адресатом певної інформації (див. табл. 1):

Таблиця 1

Композиційна організація англomовної наукової статті

SECTION / ЧАСТИНА	I. ABSTRACT	I. АНОТАЦІЯ
Move/ Хід	I.1. Situating the research	I.1. Контекстуальне позиціонування дослідження
Move /Хід	I.2. Presenting the research	I.2. Презентація цілей дослідження
Move/ Хід	I.3. Describing the methodology	I.3. Опис застосованої методики
Move/ Хід	I.4. Summarizing the findings	I.4. Підсумок отриманих результатів
Move/ Хід	I.5. Discussing the research	I.5. Обговорення дослідження
SECTION / ЧАСТИНА	II. INTRODUCTION	II. ВСТУП
Move/ Хід	II.1. Establishing a territory	II.1. Встановлення території дослідження
Step/ Крок	II.1.1. Claiming centrality	II.1.1. Окреслення центрального питання
Step/ Крок	II.1.2. Making topic generalizations	II.1.2. Узагальнення теми
Step/ Крок	II.1.3. Reviewing items of previous research	II.1.3. Огляд попередніх досліджень
Move/ Хід	II.2. Establishing a niche	II.2. Визначення наукової ніші
Step/ Крок	II.2.1. Indicating a gap	II.2.1. Зазначення прогалин у попередніх дослідженнях
Step/ Крок	II.2.2. Question-raising	II.2.2. Додавання нового знання/ підняття питання
Step/ Крок	II.2.3. Continuing a tradition	II.2.3. Дотримання традиції
Move/ Хід	II.3. Occupying the niche	II.3. Зайняття наукової

		ніші
<i>Step/ Крок</i>	<i>II.3.1. Outlining purposes</i>	<i>II.3.1. Окреслення мети дослідження</i>
<i>Step/ Крок</i>	<i>II.3.2. Announcing present research</i>	<i>II.3.2. Повідомлення про чинне дослідження</i>
<i>Step/ Крок</i>	<i>II.3.3. Announcing principal findings</i>	<i>II.3.3 Проголошення основних результатів</i>
<i>Step/ Крок</i>	<i>II.3.4. Indicating research article structure</i>	<i>II.3.4. Зазначення структури статті</i>
SECTION / ЧАСТИНА	III. METHODS	III. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ
Move/ Хід	III.1. Describing data collection procedure	III.1. Опис процедури відбору даних
<i>Step/ Крок</i>	<i>III.1.1. Describing the sample</i>	<i>III.1.1. Опис вибірки</i>
<i>Step/ Крок</i>	<i>III.1.2. Describing research instruments</i>	<i>III.1.2. Опис дослідницького інструментарію</i>
<i>Step/ Крок</i>	<i>III.1.3. Justifying data collection procedure</i>	<i>III.1.3. Обґрунтування процедури відбору даних</i>
Move/ Хід	III.2. Describing data analysis procedure	III.2. Опис процедури аналізу даних дослідження
<i>Step/ Крок</i>	<i>III.2.1. Recounting data analysis procedure</i>	<i>III.2.1. Детальний виклад процедури аналізу даних</i>
SECTION / ЧАСТИНА	IV. RESULTS	IV. РЕЗУЛЬТАТИ
Move /Хід	IV.1. Preparing for the presentation of the results section	IV.1. Підготовка до викладу секції Результати
<i>Step/ Крок</i>	<i>IV.1.1. Restating data collection and analysis procedure</i>	<i>IV.1.1. Повторний опис процедури відбору та аналізу даних</i>
Move/ Хід	IV.2. Reporting specific/ individual results	IV.2. Повідомлення загальних/ часткових результатів
Move/ Хід	IV.3. Commenting on specific results	IV.3. Коментований виклад результатів
<i>Step/ Крок</i>	<i>IV.3.1. Interpreting results</i>	<i>IV.3.1. Інтерпретація результатів</i>
SECTION / ЧАСТИНА	V. DISCUSSION/ CONCLUSIONS	V. ОБГОВОРЕННЯ/ ВИСНОВКИ
Move/ Хід	V.1. Preparing for the	V.1. Підготовка до

	presentation of the discussion section	викладу секції Обговорення
<i>Step/ Крок</i>	<i>V.1.1. Giving background knowledge</i>	<i>V.1.1. Окреслення вихідних положень дослідження</i>
Move/ Хід	V.2. Highlighting overall research outcome	V.2. Висвітлення загальних результатів дослідження
Move/ Хід	V.3. Discussing the findings of the study	V.3. Обговорення отриманих даних дослідження
<i>Step/ Крок</i>	<i>V.3.1. Comparing results with literature</i>	<i>V.3.1. Порівняння отриманих результатів із літературою</i>
<i>Step/ Крок</i>	<i>V.3.2. Accounting for results</i>	<i>V.3.2. Пояснення результатів</i>
Move/ Хід	V.4. Drawing conclusions of the study	V.4. Підведення висновків дослідження
Move/ Хід	V.5. Evaluating the study	V.5. Оцінка дослідження
<i>Step/ Крок</i>	<i>V.5.1. Indicating limitations</i>	<i>V.5.1. Зазначення обмежень</i>
Move/ Хід	V.6. Deductions from the research	V.6. Висновки з проведеного дослідження
<i>Step/ Крок</i>	<i>V.6.1. Making suggestions/ drawing implications</i>	<i>V.6.1. Надання пропозицій /окреслення наслідків дослідження</i>
<i>Step/ Крок</i>	<i>V.6.2. Recommending further research</i>	<i>V.6.2. Перспективи подальших досліджень</i>
SECTION / ЧАСТИНА	VI. ACKNOWLEDGEMENTS	VI. ПОДЯКА

Для досягнення комунікативної мети кожної секції, кроку та ходу використовуються певні мовні засоби. Вміщені у словнику мовленнєві зразки (за винятком декількох випадків) – це клішовані вирази, фрази, мовленнєві формули, що являють собою сталі полілексемні утворення наукової тематики. Відбір до словника сталих полілексемних утворень, а не окремих лексичних одиниць, обумовлений ідеями іншого лінгвістичного напрямку – узуально-базованої Граматики конструкцій.

Основою конструкційної граматики як знаково-базованої теорії мови є положення, що одиниці всіх мовних рівнів (від морфеми до висловлювання і цілого тексту) є КОНСТРУКЦІЯМИ. Граматична КОНСТРУКЦІЯ

тракується як конвенційна пара "форма – зміст/ функція" і вважається основною одиницею лінгвістичного аналізу та репрезентації. Мова мислиться як сітка конструкцій різного ступеня складності. Лінгвістична компетенція мовця передбачає знання повного інвентарю конструкцій. Правомірність такого підходу підтверджують численні психолінгвістичні дослідження з опанування іноземною мовою (language acquisition), які свідчать, що мова сприймається, зберігається та використовується у вигляді конструкцій.

Ідеї узуально-базованої Граматики конструкцій отримали емпіричну підтримку у корпусних дослідженнях. В основу відбору матеріалу для словника були покладені засади корпусної лінгвістики, для якої базовим постулатом є добір мовних одиниць з реальних текстів, в їх природному оточенні. Вибірка мовленнєвого матеріалу словника здійснювалася зі створеного нами міні-корпусу автентичних англомовних наукових статей за 2014–2017 рр.

Приклад організації мовленнєвого матеріалу частині Анотація в "Англо-українському словнику наукового мовлення" наведено у табл. 2:

Таблиця 2

Організація мовленнєвих зразків у словнику

I. ABSTRACT	I. АНОТАЦІЯ
I.1. Situating the research	I.1. Контекстуальне позиціонування дослідження
X plays a very important role in X are the most widely used/ commonly discussed/ well-known/ well-documented/ widespread/ commonly investigated types of Y.	X відіграє важливу роль у X є найбільш уживаними/ традиційно обговорюваними/ найвідомішими/ найкраще задокументованими/ найбільш поширеними/ традиційно досліджуваними типами Y.
X is attracting considerable/ increasing interest due to	X привертає значний/ зростаючий інтерес завдяки
I.2. Presenting the research	I.2. Презентація цілей дослідження
The study is concerned with/ concentrates on/ focuses on X.	Дослідження стосується/ зосереджується на/ концентрується на X.
This article investigates/ examines/ studies/ deals with/ analyses/ considers/ explains/ describes/	Стаття досліджує/ вивчає/ досліджує/ має справу з/ аналізує/ розглядає/ пояснює/ описує/

introduces/ presents/ represents/
features/ covers X.

The article is an overview of/ a
review of/ a report on X.

ознайомлює/ презентує/
репрезентує/ висвітлює/ охоплює X.

Стаття є оглядом/ розглядом/
звітом про X.

I.3. Describing the methodology

The main methodological
framework is that of D, which, through
... analysis, allows to

The paper includes recent results
obtained by ... methods, and ...
analysis.

The present study was designed to
test the hypothesis that

I.3. Опис застосованої методики

Головною методологічною
основою є D, що, застосовуючи ...
аналіз, уможлиблює

Стаття включає останні
результати, отримані шляхом
застосування ... методів та ...
аналізу.

Чинне дослідження було
розроблене для перевірки гіпотези,
що

I.4. Summarizing the findings

The results/ findings/ analyses/ data
show/ indicate/ suggest/ provide/
reveal that

The study has demonstrated that
We found that

I.4. Підсумок отриманих результатів

Результати/ отримані дані/ аналіз/
дані показують/ вказують/
пропонують/ надають/ виявляють,
що

Дослідження показало, що
Ми встановили, що

I.5. Discussing the research

This paper makes an argument in
favor of

An additional contribution of this
paper is

In conclusion, the authors
recommend

I.5. Обговорення дослідження

Ця стаття наводить аргумент на
користь

Додатковим внеском цієї статті є
... .

У підсумку автори рекомендують
... .

Підсумовуючи вищезазначене, відзначимо, що запропонований англо-український словник наукового мовлення є довідником активного типу, головною метою, якого є допомогти написати наукову працю англійською мовою, використовуючи запропоновані мовленнєві зразки. Словник орієнтований, перш за все, на молодих науковців, аспірантів, магістрів та студентів старших курсів закладів вищої освіти, які ще не мають достатнього досвіду англomовного професійного спілкування. Проте, вміщений матеріал може бути застосований і в ширшому контексті: при оформленні курсових та кваліфікаційних робіт, під час виступів на наукових конференціях, засіданнях та дискусіях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кочнева Е. Морковкин В. Учебная лексикография и методика: характер взаимодействия// *Русский язык за рубежом*. 2003. № 2. С. 64–69.
2. Перебийніс В. І. Теорія і практика укладання навчальних словників // *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2004. № 17. С. 73-75.
3. Phillipson R. Lingua franca or lingua frankensteinia? // *English in European integration and globalization. World Englishes*. 2008. Vol. 27, No. 2. P. 250-267.

О. Б. Козій

Центрально-український педагогічний університет

імені Володимира Винниченка,

кандидат філологічних наук, доцент

**МОРАЛЬНА ТА ДУХОВНА ЕВОЛЮЦІЯ ПЕРСОНАЖА КРІЗЬ
АСПЕКТ СВІТОТВОРЕННЯ У ФАНТАСТИЧНІЙ ЕПОПЕЇ
Р.ЖЕЛЯЗНИ "ХРОНІКИ АМБЕРА"**

Проблема деміургії є однією з провідних у класичній фентезі, починаючи з Дж.Толкієна. Переважно звертання до цього аспекту обмежується самим створенням нового Всесвіту, де у ролі творця виступає сам письменник.

Серед найвагоміших та найвпливовіших американських досліджень творчості Р.Желязни варто відзначити праці К.Йоука, Т.Крулика та Д.Ліндскольд. Першою працею, присвяченою вивченню постаті письменника та його художньої манери, є книга К.Йоука – друга самого письменника – "Роджер Желязни" (1979). Спроба здійснити аналіз доробку фантаста належить його дружині та співавтору Д.Ліндскольд (1993).

Маючи філологічну освіту та будучи обізнаним у різних сферах життя, Р.Желязни творив світи, сповнені численними алюзіями. У своїх творах письменник торкався проблем людського істота, взаємин, проблем досягнення природи божественного та його досягнення, переймався аспектами внутрішнього мікрокосму особистості.

Різні аспекти проблеми деміургії та деміурга порушив Р.Желязни у фантастичній епопеї "Хроніки Амбера". У цьому творі розкрита тема творця-не Бога, що апріорі є ідеалом та мірилом усього суцього, а людини-творця. Цим персонажем керують пристрасті, іноді згубні та ниці. Але любов до рідного дому, усвідомлення себе його невід'ємною частиною стає рушійною силою, що зумовлює внутрішню еволюцію героя.

Яскравим прикладом такого синтезу у творчості Р.Желязни є "Хроніки Амбера", які письменник створював протягом восьми років (з 1970 по 1978 рр.). Твір став своєрідним творчим підсумком, хоча і не планувався як такий. Епопея "Хроніки Амбера" складається з 10 романів, композиційно розділених на дві пенталогії. Дана розвідка буде стосуватися лише оповідей, авторство

яких письменник переадресовує принцу Корвіну, тобто перших п'яти. П'ятикнижжя Мерліна також порушує проблему творення, батьківської відповідальності творця перед творінням.

У п'ятикнижжі Корвіна викладені уявлення амберитів про світ і їхнє місце у ньому. Амбер можемо тлумачити як алюзію до давньогрецького Олімпу, населеного сварливими, пихатими та сповненими заздрості богами. Оберон і його нащадки є безсмертними фізично, хоча можуть загинути насильницькою смертю, мають силу деміургів. Ця сила є ідеалістичною за своїм характером, оскільки думки амберитів матеріалізуються у цілі світи, населені *намисленими* ними ж істотами.

П'ятикнижжя Мерліна розвінчує теософічне світосприйняття королевичів Бурштинового королівства. На зміну цій позиції приходить світорозуміння: надістоти, поселені письменником у архетип ний центр Всесвіту, не мають змоги (сили, права) створювати нові світи-тіні-віддзеркалення, а лише з легкістю подорожують ними. Звертання до таких "подорожей" також відштовхується від ідеалістичної позиції про первісність думки, ідеї.

Космогонія Р.Желязни органічно поєднує космогонію поганську (в основному давньоскандинавську) із міфологемою християнського Бога-творця. Центром свого Всесвіту письменник робить Вогненний Шлях, або Лабіринт, що був накреслений деміургом Дворкіним під будівлею амберського королівського палацу. Проходження його є своєрідною ініціацією, оскільки для звичайної людини може стати смертельним. Пройти ним можуть лише ті, у чийх жилах тече кров Оберона. Проходячи це складне випробування, члени королівської династії є водночас посвяченими і творцями Всесвіту. Перше п'ятикнижжя об'єднане сюжетною лінією пошкодження Шляху-Лабіринту, що призвело до розмивання міжвимірових меж між Амбером та Хаосом, у наслідок чого орди потвор заповнили королівство та найближчі до нього тіні-відображення.

Письменник не одразу відкриває таємницю творення Амбера. Р.Желязни робить свого читача учасником цього відкриття. Разом із принцом Корвіном ми дізнаємося, що шлях-лабіринт (своєрідний ланцюжок ДНК Всесвіту книги) був створений джокером цієї колоди Таро – Дворкіним. За словами самого творця, це було здійснено "за допомогою Судного каменя, власної крові та звуків ліри на острівці посеред океану, куди прилетів з Хаосу" [2: 204]. Зазначу, що музика є основою світотворення. Таким чином

Дворкін бачиться як Творець (з великої літери) складного багатовимірного світу Бурштинового королівства із усіма його Тінями-Відображеннями. Творення Лабіринту власною кров'ю відсилає нас до більшості світових міфологічних циклів, згідно яких світ було створено із частин тіла хтонічних велетнів, в той самий час ця теорія не заперечує пантеїстичного світогляду про Бога-творця як частини, рушійної сили природи. Як справжній деміург, Дворкін усвідомлює, що є частиною Всесвіту (ним же створеного) і самим Всесвітом: "Я – Лабіринт, – сказав він, – у справжнісінькому сенсі цього слова. Проходячи крізь мій розум, аби досягти тої форми, котру він зараз має, – основи Амберу, він наклав свій відбиток на мене так само, як і я на нього. І якось я зрозумів, що я – це Лабіринт" [2: 205].

Світ Амбера є складною й розгалуженою неоміфілогемою, котра може бути розглянута і як наукова гіпотеза щодо законів світобудови. Подібно до галактик, що мають спіралеподібну форму, усі світи, існування яких не суперечить реальній дійсності та реаліям художнього світу Р.Желязни, а також уявні сконцентровані навколо Амбера. Ці паралельні світи є відображеннями Амбера (світ порядку) та Хаосу. У різних перекладах ці вторинні світи названі відображеннями чи тінями (англ. *Shadows*). Чим ближче вони знаходяться до якогось із так званих полюсів Всесвіту, тим більш є до нього подібними. Р.Желязни плідно користується космогонією скандинавських саг, оскільки точкою відліку та межею цього світу стає дерево Ігг. В корені цього слова впізнаємо ясен Іггдрасил, що вважався центром світобудови в уявленні скандинавів. Ця пейзажна деталь – не лише міфологічна алюзія, а також "загравання" письменника із теорією відносності (це "кінець Хаосу й Порядку, в залежності від того, з якого боку дивитися" [2: 384]) та утвордження власної галереї архетипних образів.

Геоміфологема Амбера у художньому світі "Хронік" протиставляється геоміфологемі Хаосу, а разом вони становлять нерозривну єдність антиподів. Ця дуалістичність яскраво простежується на прикладі галереї образів. Зокрема Дворкін – художник-деміург – був сином Єдинорога та Хаосу. Останній є алюзією до сповненого протиріч образу Діви Марії, що є символічним поєднанням жіночого начала та продовження роду й цноти. Творча сутність з'являється там, де сходяться впорядкованість і хаос. Проте у художньому світі "Хронік" це є лише гіпотезою, своєрідною алюзією до філософського питання про первинність буття. Дворкін є водночас і творцем і частиною Амбера.

Постать Дворкіна пов'язана із важливим атрибутом життя королівської сім'ї – колодою родинних Карт, що об'єднують якості вже реального для нас відеозв'язку (коли твір писався, це було такою ж фантастикою, як і подорожі крізь виміри), телепортації крізь простір одного виміру-Тіні чи крізь декілька тіней.

Суть подорожей між вимірами полягає у свідомій візуалізації змін навколишнього світу та уподібнення до того виміру-тіні, до якого персонажі прагнуть потрапити. Художня гіпотеза письменника співзвучна сучасним науковим гіпотезам про безкінечну кількість вимірів. Згідно цього припущення будь-яке явище чи місце може існувати у безкінечному розмаїтті Всесвіту. Така здібність дає підстави трактувати кожного члена королівської родини Амберу як художника-творця, чутливого до усіх деталей навколишньої дійсності.

Представники королівської династії є втіленням генетичного принципу, оскільки лише кров Амбера дає героям здатність здійснювати подібні подорожі, водночас роблячи їх учасниками деміургійного процесу.

Розвиток сюжету виявляє, що, будучи захищеним від втручань смертних, Вогненний Шлях може бути пошкодженим, знищеним та відтвореним знову за допомогою крові нащадків Дворкіна. Це посилює аналогію із ДНК. Камінь і Шлях, створений за його допомогою, сприймаються героями як живі істоти, оскільки перший прирівнюється до серця ("Камінь пульсував, подібно до серця" [2, с.86]), а другий стає генетичним кодом, котрий об'єднав усіх членів родини. Подорожі між світами стають можливими лише завдяки "використанню образу Лабіринту, що закладений у кожному" [2: 86] з амберитів. Корвіна усвідомлює первісну енергію Шляху, що водночас дає силу та снагу, проте може і знищити : "Він (Лабіринт) дав мені (Корвіну) владу над Тінями, він майже відновив мою пам'ять. Він в одну мить знищить мене, коли я спробую його пройти не належним чином. Тому я відчував до нього вдячність із домішкою страху" [2: 38]. Одна з сюжетних ліній першої пенталогії пов'язана зі знайденням первісного шляху. Через пошкодження Лабіринту Хаос отримує доступ до Амберу. Мов кровносною судиною, вони сполучаються Чорною дорогою, котра впускає створінь Хаосу у світ порядку. Це могло б призвести до об'єднання двох вимірів. У художньому світі твору війна між королівствами набирає ознак внутрішньої війни Корвіна, перемогою у якій є еволюція принца Амберу.

Письменник акцентує на поступовому опануванні принцями Амберу здатності до налагодження ментального контакту навіть без магічних карт, що увиразнює їх кровний, генетичний зв'язок, незважаючи на відкриту неприязнь між членами родини. Як і Шлях-Лабіринт, Карти були створені Дворкіним. Цей феномен переростає межі художньої деталі, стаючи архетипним втіленням твору мистецтва. Варто відзначити, що епопея Р.Желязни сповнена численними архетипними образами (дерево, дім, стариган, демон, сонце тощо). Це є результатом зацікавлення письменника теорією К.Г.Юнга. протягом усього свого творчого шляху Р.Желязни намагався осмислити суть людського існування, прагнучи знайти Бога у самій людині. Тож визначення божественного стало органічною частиною творчої концепції письменника. Шлях крізь ненависть, біль, відчай перетворює людину на творця. Піднісши головного героя та оповідача першої пенталогії, принца Корвіна, до рівня деміурга, автор втілює у ньому дві божественні іпостасі: це і Бог-отець, котрий створює новий світ, і син-мученик. Останній знає, що ризикує й може покласти на вівтар спасіння світу власне життя, проте не відступає. Саме Бурштинове королівство у творі служить першоосновою Всесвіту та архетипним втіленням самої ідеї рідного дому, оскільки "Амбер розташований у всіх напрямках. Або ж у будь-якому, який ти обереш" [1: 256]. У ньому герої черпають сили, одна лише згадка про рідний дім надає снаги долати перешкоди: "Йти одразу ж стало легше, як тільки я пригадав Амбер. Він був найвеличнішим з усіх існуючих міст. Амбер завжди був і завжди буде" [1: 84].

Корвін, спочатку будучи переконаним, що саме він став причиною прориву кордону між світами Порядку й Хаосу, відкриває в собі всеосяжну любов до Амберу, а отже й всього Всесвіту, починає усвідомлювати справжні почуття до членів своєї родини. Ганелон, маску якого одягає король Оберон, стає справжнім другом Корвіна, хоча раніше вони були ворогами. Він прощає і відпускає батька: "Я так довго ненавидів тебе, так довго звинувачував. Тепер це у минулому і від цих почуттів не лишилося й сліду [...]. Ганелон – батько – давній друг і ворог, я прощаюся з тобою. ... Я сумуватиму за тобою" [2: 430].

Прощаючись зі зрадником-Брандом, Корвін спочатку не може відпустити біль і злобу, але потім відкидає їх, прагнучи духовного очищення. Усі брати і сестри проходять перед його внутрішнім поглядом ніби колода карт, Корвін звертається до кожного з них, намагаючись досягти душевної

рівноваги. Ставши Художником, подібно до Дворкіна, він переходить на новий рівень буття.

Створення нового Шляху відбувається майже підсвідомо, оскільки герой спочатку звертається до спогадів про перебування у Парижі в одному із численних життів, його пам'ять сповнюють дрібні слухові та зорові деталі. Єдність із природою проявляється у вибуванні стихій при цьому. Проте сконцентрованість на артефакті твірної енергії і його самого перетворює на артефакт: "Нічого не мало значення. Був лише Камінь, палаючий Лабіринт і я сам – я ледве сам себе усвідомлював. [...] На певному рівні я розумів, що теж був частиною цього процесу. Певним чином я знав, що за умови, якби це робив хтось інший, то виник би інший Лабіринт" [2: 404].

Ставши деміургом, Корвін усвідомлює себе частиною макрокосму у найширшому його значенні: "Я відчував так, ніби знаходився у центрі Всесвіту, крокуючи по зірках", – згадував він потім [2: 405].

Таким чином, шлях героя, прокладений крізь біль і випробування, подолання ненависті приводить його до світотворення. Ставши деміургом, головний герой прощається зі знайомим йому Всесвітом та переходить на новий рівень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Желязны Р. Хроники Амбера: Романы. Запорожье: Российская культура, 1993. Книга 1. 351 с.
2. Желязны Р. Хроники Амбера: Романы. Запорожье: Российская культура, 1993. Книга 2. 448 с.
3. Кельтская мифология: [Энциклопедия]. М.: Изд-во Эксмо, 2004. 640 с.
4. Юнг К.-Г. О психологии бессознательного. Психология бессознательного. М.: Канон, 2003. С. 27 - 174.
5. Krulik Th. Roger Zelazny N.Y.: The Ungar Publishing Company, 1986. 178 p.
6. Lindsfold J. Roger Zelazny. N.Y.: The Ungar Publishing Company, 1993. 138 p.

Ю. В. Колядич

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

канд. філол. наук, старший викладач

ЛІНГВАЛЬНА ПРИРОДА ЕВФЕМІЗМІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Вивчення різноманітної за своєю онтологією проблеми евфеміністичної субституції в англійській мові переконливо доводить виникнення різних підходів до трактування цього явища. Поділ евфемічної лексики на функціонально-прагматичні розряди та аналіз лексико-семантичних, словотвірних та функціонально-прагматичних особливостей евфемізмів призводить до розбіжностей способів їх творення, визначення мотивів вживання мовцями, сфер дистрибуції та їх стильової належності.

Теоретико-методологічну основу статті складають наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних дослідників К. Аллана, І. Аліксєєвої, К. Баррідж, Н. Босчаєвої, Дж. Лоуренса, С. Відлак, В. Кравченка, Б. Ларіна, В. Ноубла, Н. Розанової та ін.

Метою нашої розвідки є визначення особливостей лінгвальної природи та функціонування евфемічних субститутів, виявлення взаємодії денотативного та конотативного аспектів евфемічної лексики, визначення семантичних, функціонально-прагматичних та словотвірних особливостей евфемізмів.

У сучасних лінгвістичних працях евфемізми розглядаються як одиниці вторинної номінації з відносно позитивною конотацією, що використовується для заміни прямих найменувань, вживання яких з соціально чи психологічно зумовлених причин вважається небажаним. Серед причин вживання мовцями сучасних евфемізмів вчені називають:

бажання бути ввічливим (виявлення поваги, прагнення звучати «аристократично», бажання пом'якшити неприємний факт чи уникнути дискримінації тощо); memorial service (funeral); grief therapist (undertaker); optically darker, visually challenged (blind), overweight (fat), advanced in years (old);

намір здійснити прагматичний вплив на адресата (намагання підвищити статус особи чи якість речей, бажання підняти настрій, переконати аудиторію тощо): modern, regular (small); Mexican two-step, Montezuma's revenge, Napoleon's revenge (diarrhea);

намір уникнути будь-якого виду табу: Great leveler, final curtain, call (death); intoxicated, balmy (drunk);

прагнення завуалювати негативні аспекти дійсності в межах певної професійної, соціальної чи вікової групи: action, operation, program (invasion, attack); legally accurate, factually challenged (containing false information).

Аналіз евфемізмів у сучасній англійській мові дає підстави стверджувати, що табуюванню підлягають не самі поняття, а тільки їх прямі найменування: у своєму денотативному значенні евфемізми повинні повністю збігатися з табуйованими словами. Тезу про те, що політичні евфемізми є тільки політкоректним висвітленням понять, вважаємо виправданою.

Розмежування політичної інакомовності та політичної евфемії є складним і полягає в тому, що паралельні найменування, які наводяться в ролі прикладів евфемізмів у політичній лексиці, семантично позитивні за своєю внутрішньою формою або за новим матеріальним втіленням на відміну від описових політичних виразів, які можуть мати будь-яке емоційно-експресивне забарвлення.

Враховуючи прагматичні особливості вживання евфемізмів та запропоновані їх трактування нами виділено наступні функції евфемічних субститутів: вуалітивна, конспіративна, дистортивна, кооперуючи, елевативна, превентивна та риторична.

Залежно від обставин комунікативної ситуації, прагматичного наміру мовця, мотивації вживання та інших чинників евфемізми названих функціонально-прагматичних розрядів можуть виконувати одну або декілька з семи виділених функцій.

Евфемістичний потенціал (за А. Кацевим) визначається як ступінь здатності евфемізму виконувати свою основну функцію – завуальовувати неприйнятні об'єкти дійсності, викликаючи у свідомості реципієнта позитивніші, порівняно з прямою номінацією, асоціації. Слушною з цього приводу є також думка В. Великороди стосовно семантики евфемічних одиниць «переважаючим компонентом яких є конотація, що виражає емотивно-оцінне ставлення мовця до дійсності та надає евфемічному висловлюванню

експресивного ефекту». Незважаючи на можливий конфлікт особистого та соціального, евфемістична конотація лексеми здебільшого виражає негативну оцінність денотата та прагматичний намір мовця її підвищити.

У цьому плані вдалими є спроби окреслити коло понять позамовної дійсності, номінації яких підлягають дії табуїстично- вербальної заборони (Р. Холдер, В. Кравченко, В. Заботкіна), значну увагу було приділено соціолінгвістичному аспекту дослідження евфемії (А. Кацев, Н. Босчаєва), класифікації евфемістичної лексики. (Оскільки лексика англійської мови в останні десятиріччя значно поповнилася одиницями інакомовлення (doublepeak) та «політичної коректності» (political correctness), лексико-семантичні та стилістичні класифікації евфемізмів згаданих дослідників не віддзеркалюють увесь спектр мотиваційних чинників вживання мовцями евфемічних субститутів та не враховують прагматичні особливості неологічних евфемізмів-англізмів.

За основу поділу евфемізмів на розряди нами було взято їх функціонально-прагматичні характеристики зі словників евфемізмів, засобів масової інформації, політичних документів та художньої літератури, де відібрано евфемічні субститути, які за сферою дистрибуції розподілено за наступними функціонально-прагматичними розрядами:

загальноновживані евфемізми – первинний мотиваційний чинник – глибоко вкорінені у свідомості людини релігійні чи соціальні табу: old Hornie, Nick, Tempter (devil); the Almighty, the Eternal (God); Adam struff, Eastern substances, E (drugs); XXX (porno movie);

арготичні евфемізми – первинні мотиваційні чинники – уникнення соціального табу в межах групи комуні кантів, досягнення бажаного прагматичного впливу на реципієнта, збереження секретності всередині групи: device, egg, counter-force weapon (bomb); therapeutic misadventure, diagnostic misadventure of the highest magnitude (death of a patient); studio (one-room apartment);

евфемізми «політичних некоректностей» – первинний мотиваційний чинник – ввічливість (уникнення будь-якої дискримінації): mobility impaired, inconvenienced, otherly abled (crippled); mailperson (mailman); garbologist, sanitation engineer (rubbish-collector); yid (Jew).

Розподіл евфемічної лексики на функціонально-прагматичні розряди та вибір самих евфемізмів передбачає врахування наступних критеріїв:

мотиваційні чинники евфемізації у функціонально-прагматичному розряді;

пріоритетність вживання евфемізмів функціонально-прагматичних розрядів в сучасній англійській мові;

ступінь табуйованості денотатів функціонально-прагматичного розряду;

ступінь синонімічної атракції в межах розряду.

Втрата та поповнення евфемістичним словником своїх одиниць зумовлюється зникненням об'єктів чи мотивів табування та втратою евфемізмами їх евфемістичності, результати зміни якої простежуємо на прикладі евфемістичних ланцюжків – рядів евфемізмів одного й того ж стигматичного денотата, розташованих у хронологічній послідовності заміни одного евфемізму іншим через втрату попереднім своїх евфемічних властивостей.

Таким чином, евфемічні субститути як вид експресивно забарвленої лексики мають складнішу смислову структуру, ніж нейтральна лексика: евфемізмам властива конотативна семантика, що вбирає в себе всю інформацію і реалізує оцінну та емоційну функції. Емотивно-оцінний компонент разом з основою оцінки утворює конотацію евфемізмів, що призводить до переваги прагматичного компонента евфемічних одиниць над сигніфікативним. Евфемічна конотація визначає прагматичне значення евфемізмів – інформацію про суб'єктивно-оцінне, емоційне ставлення до денотата чи самої прямої номінації.

Послаблення евфемістичного потенціалу з часом веде до перетворення деяких евфемізмів на терміни-табу. Вищий евфемістичний потенціал притаманний новотворам широкої семантики, оскільки завдяки великій кількості асоціативних зв'язків використання зазначених лексичних одиниць підвищує ймовірність уникнення негативної конотації.

Подальше дослідження явища евфемії в лінгвістичному дискурсі може здійснюватися шляхом вивчення особливостей взаємодії евфемії та сленгу, розмежування евфемії та інакомовлення, компаративного дослідження евфемізмів у британському та американському варіантах англійської мови, стилістичної класифікації евфемізмів з урахуванням евфемізмів-неологізмів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Текст *Большой словарь иностранных слов в русском языке*. четырнадцатое издание, исправленное М., 2002. С. 570.
2. Бушуева Т. С. Прагматический аспект эвфемизмов и дисфемизмов в современном английском языке. Текст. : автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / Московский педагогический государственный университет. М., 2005. 18 с.
3. Великорода В. Б. Семантичні та функціонально-прагматичні характеристики евфемізмів в англійській мові: автореф. дис. канд. филол. наук / ЛНУ імені Івана Франка. Л., 2008. 19 с.
4. Кацев А. М. Евфемия в современном английском языке. Опыт социолингвистического описания.: автореф. дис. канд. филол. наук. / ЛГПИ имени А. И. Герцена. Л., 1977. 20 с.
5. Розанова Н. Н. Речевые одежды Москвы. *Русская речь*. Номер 3. М., 1994. С. 50-51.
6. Rawson H. Dictionary of Euphemisms and Other Doubletalk. [revised edition]. N. Y.: Crown Publishers Inc. 1995. 463 p.

Л.Г. Котнюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент

АДЕКВАТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ПРИСЛІВ'Я

Сучасне мовознавство інтенсивно розробляє напрямок у лінгвістичних дослідженнях, в яких мова розглядається не лише як знаряддя пізнання і комунікації, а й як культурний код нації. Актуальність дослідження визначається взаємозв'язком мови і культури, зокрема такого важливого мовного прошарку як пареміології і культури.

Прислів'я – це коротке, образне, римоване, граматично оформлене і логічно завершене висловлювання, що несе узагальнену думку, висновок, іносказання з повчальним змістом. Приказка — це короткий сталий образний вислів констатуючого характеру і переносного значення, що має незавершену синтаксичну будову, нерідко становить частину прислів'я, але без висновку та повчального характеру [5].

Прислів'я та приказки (паремійний фонд мови) є неоціненними коштовностями фольклору народу, які лаконічно передають нащадкам висновки з життєвого досвіду багатьох поколінь предків. Впродовж століть вони відображають вміння народу осмислювати найхарактерніші, найважливіші реалії свого існування: поведінку людей і їх характери, явища природи, працю, побут, родинні стосунки, суспільне життя, емоційний стан тощо.

Різні аспекти паремій можуть бути об'єктом дослідження: структура, семантика, переклад, стилістичні і прагматичні параметри. Метою нашого дослідження є аналіз адекватності відтворення англійських прислів'їв на українську мову.

Відтворення прислів'їв і приказок оригінального тексту на іншу мову передбачає розкриття значення цих висловів та збереження їх експресивно-стилістичної функції.

Прислів'я — довершений за змістом вислів, який граматично й інтонаційно оформлений як речення. Значення прислів'їв утворюються із самостійних значень кожного слова. Порівняння лексичного складу еквівалентних прислів'їв англійської і української мов розкриває три типи співвідношення лексичних одиниць, з яких будуються еквівалентні прислів'я.

Тип 1. Слова, з яких утворене англійське прислів'я, не є відповідниками слів українського варіанту. У цьому випадку лексичний склад прислів'їв порівнювальних мов **повністю відрізняється**. Наприклад:

1. A fly in the ointment – Ложка дьогтю в бочці меду [6].

Наведене англійське прислів'я містить слова: муха (a fly), мазь (ointment), щоб описати проблему, яка псує чи ускладнює щось: *A fly in the ointment — a problem that spoils something or makes it difficult* [7].

Український еквівалент будується за допомогою слів: «дьоготь» (в'язка бура або чорна рідина) та «мед» (густа солодка маса, яку бджоли виробляють з нектару квітів): *Ложка дьогтю в бочці меду — це те невелике, що псує якусь справу, вигляд чого-небудь і т. ін* [5].

2. *When pigs fly. — Коли рак свисне. Після дощук в четвер* [6]. Вказані вирази порівнювальних мов мають значення «ніколи» [6; 8].

В англійському реченні містяться такі лексичні одиниці: «pigs» / свині і «fly» / літати, в українському — «рак», «свистіти»; «дощ», «четвер».

Тип 2. Іноді еквівалентні прислів'я можуть **частково відрізнятися і частково співпадати за своїм лексичним складом**. Наприклад:

1. *You never know what you can do till you try. — Очі бояться, а руки роблять* [6].

У наведених прикладах порівнювальних мов міститься один еквівалентний лексичний елемент: «do» — «робити». Решту слів англійського висловлювання відрізняються від лексичного складу його українського еквіваленту.

2. *Fools rush in where angels fear to tread. — Дурням закон не писаний* [6].

Еквівалентним в цих виразах є слово «fools» — «дурні». Всі інші слова англійського речення не мають нічого спільного зі значенням решти українських слів.

Тип 3. У деяких випадках спостерігається повна **лексична тотожність між еквівалентними прислів'ями**. Наприклад:

A horse stumbles that has four legs. — Кінь на чотирьох ногах — і то спотикається [6].

Англійський і український варіанти складаються зі слів, що фіксуються двомовними словниками як лексичні відповідники: horse — кінь; stumble — спотикатися; four- чотири; leg — нога [2].

Проведений аналіз лексичного складу прикладів показує, що еквівалентні прислів'я можуть містити або не містити слова, що фіксуються словниками як відповідники.

Речення — це не механічна сукупність значень окремих слів, а якісно нова одиниця з притаманним лише їй набором семантичних величин [3: 238].

Поєднання слів надає реченню самостійний зміст, виражає закінчену думку. Зміст речення можна охарактеризувати як те, що буває засвоєно, коли речення стає зрозумілим, або як те спільне, що мають два речення в різних мовах, якщо вони вірно перекладені [4].

Вважається, що спочатку прислів'я мали лише прямі значення, а в процесі свого розвитку розширили їх на інші подібні явища дійсності.

Якщо слово в прямому значенні — це звичайна, повсякденна назва чогось (предмета, дії, ознаки), то речення в прямому сенсі — це звичайна назва

ситуації. Якщо слово в переносному значенні — назва образна, перенесена з одних предметів і явищ на інші, то речення в переносному сенсі є також назвою образною, перенесеною з одних ситуацій на інші.

Носії мови знають сенс прислів'я і доцільно вживають його в потрібній ситуації, сприймаючи той образ, що формує прислів'я. Початкові реалії, що спричинили виникнення прислів'я, забуваються, але двоплановість прислів'я зберігається. Сенс вільного поєднання, що лежить в основі прислів'я, і зміст іносказання актуалізуються в мові. Перекладачу важливо передати ці обидва компоненти: сенс і метафоричний зміст прислів'я.

Всі ознаки прислів'їв (стислість, логічна завершеність, синтаксична форма речення, узагальненість думки, повчальний зміст) зберігаються в перекладі паремій, але ступінь їхньої реалізації буде різний в залежності від тексту, умов і способу перекладу. Наприклад:

A bird may be known by its song. — *Видно птаха по польоту* [6].

Наведені прислів'я двох мов є частковими відповідниками, оскільки вони є еквівалентними за змістом, функцією та стилістичним забарвленням, але відрізняються своїм образним значенням. В основі обох виразів лежить метафора: перенесення значення в англійському вислові відбувається за допомогою слова «song» / «пісня», а в українському «польот».

Деякі прислів'я є етноспецифічними через вживання в них національно забарвлених слів (наприклад, власних іменників), які є притаманними певній культурі:

All work and no play makes Jack a dull boy — *Треба не тільки працювати, а й розважатися* [1: 14];

Queen Ann is dead! — (іронічно) *Відкрив Америку!* [1: 119];

We shall see what we shall see. — *Поживемо – побачимо; що буде, то буде, а ти, Марку, грай* [1: 140];

A crooked stick throws a crooked shadow. — *Який Сава, така й слава* [1: 41].

Прислів'я і приказки широко використовуються різними верствами населення упродовж віків. Вони відображають культуру та світосприйняття народу-носія мови. Знайомство з англійськими прислів'ями та пошук їх українських еквівалентів є важливим для залучення до культури країни, мова якої вивчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Англійські прислів'я та приказки. Київ: Радянська школа, 1973. 174 с.
2. Англо-український словник. URL: <https://www.dict.com/>
3. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка Москва: Высшая школа, 1981. 285 с.
4. Словарь по логике. URL: <http://niv.ru/doc/logic/dictionary/251.htm>

5. Dovidka.biz.ua: Довідник цікавих фактів та корисних знань. URL: <https://dovidka.biz.ua/riznitsya-mizh-prisliv-yam-ta-prikazkoyu/>
6. Proverbs and sayings in English with their equivalent in Ukrainian. *Learning English*. URL: [_english-learning.narod.ru/eng/proverbs 3.htm](http://english-learning.narod.ru/eng/proverbs3.htm)
7. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/spellcheck/british/?q=need-based>
8. Ukrainian Language Beta. URL: <https://ukrainian.stackexchange.com/questions/3113/>

А.М. Кузнєцова
 Миколаївський обласний інститут
 післядипломної педагогічної освіти

УКРАЇНСЬКОМОВНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Спілкування державною й іноземними мовами є ключовими компетентностями Нової української школи. Відповідно до навчальних програм з іноземних мов «випускник основної школи – це патріот України, який знає її історію; носій української культури, який поважає культуру інших народів; компетентний мовець, що вільно спілкується державною мовою; володіє також рідною...й однією чи кількома іноземними мовами» [2: 4].

Тому на сучасному уроці англійської мови повинно звучати *якісне українське мовлення*, таке, що відповідає загальним ознакам культури мовлення і є правильним, різноманітним, виразним, ясным, чистим, стислим, доцільним. Правильність мовлення забезпечено його відповідністю мовним нормам: орфоепічним, акцентологічним, орфографічним, лексичним, граматичним, пунктуаційним, стилістичним.

В *орфоепічній* діяльності важливо виразити ознаки власне українського мовлення:

- завжди чітку вимову [a], [i], [y] та всіх наголошених голосних; наближення [e^u], [u^e], [o^y] у слабкій (ненаголошеній) позиції: [жигти] – [жи^eтг:аг], [сегла] – [се^uлог], [рогзум] – [ро^yзугмник].
- збереження дзвінкості приголосних у кінці складу: [кагзка], [сад], [морогз], але повне оглушення у словах нігті [нгі'хт'і], кігті [к'іхт'і], легко [легхко], вогко [вогхко], дьогтю [д'огхт'у];
- тверду вимову губних і приголосного [p] у кінці складу: [гоглуб], [стен], [кров], [с'ім], [г'іркигй]; шиплячих [ж], [ч], [ш], але м'яку перед [i]: [чоло] – [ч'ігл'ний], [н'іж] – [нож'іг], [грогшей] – [грозш'і].
- спрощення у групах приголосних: [см'ійетц':а], [см'ійетс':а], [при^eйіж:агти], [ш'іс:огт].

Звертаємо окрему увагу на розрізнення звуків [ɛ] і [ɪ]. Український правопис (§15) подає перелік слів із літерою г: загальноновживаних (аґрус, гава, ганок, гатунок, гвалт, гвалтувати, гегати, гедзь, гелґотати, герґотати, герґотіти, гигнути, гирлига, глей, гніт (у лампі), гогель-могель, грасувати, грати (іменник), гратчастий, гречний, ґрунт, гудзик, гуля, дзига) і діалектних (газда, гандж, ґринджоли, джигун, дзиглик) та прізвищ *Галаган* і *Гудзь* за традицією [4].

Важливо диференціювати вимову приголосних [ɛ] і [ɪ] для розрізнення лексичного значення слів у таких омонімічних парах:

Гніт – «тиск, тягар, утиск, пригноблення» [1: 248] і *гніт* – «стрічка або шнур, що використовується для горіння у деяких освітлювальних та нагрівальних приладах, для змащування чого-небудь» [1: 270].

Грати – дієслово і *грати* – «переплетення металевих (зрідка дерев'яних) прутів, штаб, що використовується для загорожі» [1: 270].

Гулі – «веселе проведення часу; пара голубів; кликання голубів» [1: 265] і *гулі* – «заокруглені опуклості, нарости на тілі людини або тварини від запалення, удару» [1: 270].

Глей – «пластична глина (здебільшого гончарна) сизого, червоного та бн.. кольорів» [1: 244] і *глей* – «загуслий сік, що виступає на стовбурі деяких фруктових дерев» [1: 270].

Гречаний – «виготовлений із гречки» [1: 260] і *гречний* – «шанобливо ввічливий у поводженні з людьми, чемний» [1: 270].

Не менш важливими нормами сучасної української мови є **акцентологічні**. Правильне наголошування слів викликає значні складнощі не тільки в дітей, але й у дорослих. Це зумовлено історико-культурними умовами розвитку і функціонування нашої мови в різних регіонах країни, характером наголосу (вільний, рухомий), відсутністю єдиної загальнопедагогічної грамотності у школі.

Пропонуємо **словник нормативно наголошуваних слів**, уживаних на уроці англійської мови:

Іменники: Аркушик, видАння (місце і час), виданнЯ (обряд), вимОва, вимОга, вИпадок, вІрші, довІдник, завдАння, зАкладка (у книзі), кіломЕтр, крапкИ, дві крАпки, мерЕжа, облАднання (сукупність приладів), облaднАння (процес), ознАка, перЕпад, пОзначка, понЯття, Україна, український, уподОбання, читАння.

Іменники іншомовного походження: айВА, бАрмен, грЕйпфрут, жалюзІ, йогУрт, каталОг, лАсо (аркан), мАркетинг, піцЕрія, псевдонІм, фЕйсбук, фОльга, фОрзац.

Прикметники: багаторазОвий, живописний, зрУчний, корисний, кОсий, котрИй, новИй, підлітковий, страшнИй, текстовИй, тонкИй, яснИй.

Числівники: вісімдесЯт, одинАдцять, чотирнАдцять, сімдесЯт.

Дієслова: брестИ, везтИ, вестИ, местИ, розповістИ.

Прислівники: горІлиць, долІлиць, натіщЕсерце, обІруч, хвАцько.

Слова з подвійним наголосом (без зміни лексичного значення слова): апОстрОф, бАйдУже, веснЯнИй, зАвждИ, рАкУрс, пОмИлка, стАрІти, тАкОж, УсмІшка [3].

Важлива складова уроку англійської мови – якісний переклад українською, що ґрунтується на **лексичних і граматичних нормах** сучасної української літературної мови.

Під час перекладу потрібно пам'ятати, що український варіант має бути якісним: об'єктивним, точним, правдивим, грамотним, милозвучним. Тому потрібно уникати кальок, суржику, тавтології, плеоназму, порушення лексичної сполучуваності, недоречного вживання паронімів, неточного вживання фразеологізмів як *типових лексичних помилок*, представлених у таблиці 1.

Таблиця 1

Англійською	Українською	
	Неправильно	Правильно
Enjoy your meal! (Bon appetit!)	Приємного апетиту!	Смачного!
To do work	Робити роботу	Виконувати роботу
My own choice	Мій власний вибір	Мій вибір; власний вибір
Effective method	Ефектний метод	Ефективний метод
Effective appearance	Ефективна поява	Ефектна поява

Однією зі «слабких» граматичних категорій є *рід незмінюваних іменників*. Так, перекладаючи з іноземної мови, важливо правильно визначити родові закінчення слова в українській мові:

- іменники-істоти – відповідно до статі (little Suzy – маленька Сьюзі, little Jeremy – маленький Джеремі, little puppy – маленьке цуценя);

- чоловічий рід – назви тварин (interesting pony – цікавий поні, bright flamingo – яскравий фламінго), вітрів (terrible tornado – жахливий торнадо), страв (hot BBQ – гарячий барбекю);
- жіночий рід – назви риб (dangerous fugue – небезпечна фуґу), мов (ancient Hindi – давня гінді), страв і продуктів (delicious salami – смачна салямі, fresh kohlrabi – свіжа кольрабі);
- середній рід – назви рослин і плодів (ripe avocado – стигле авокадо, favorite mango – улюблене манго), страв (vegetable rago – овочеve ragu, cheese sanarıs – сирне канапе), убрань (new kimono – нове кімоно, yellow sari – жовте сарі).

Родову приналежність окремих незмінюваних іменників визначаємо в контексті речення. Наприклад: Emily has a wonderful soprano – Емілі має чудове сопрано (голос); Emily is a wonderful soprano – Емілі є чудовою сопрано (співачкою).

Інша «слабка» граматична категорія – *активні дієприкметники*. Помилково їх калькуюють, забуваючи, що не від кожного дієслова в українській мові можна утворити дієприкметники на -уч- (-юч-), -ач- (-яч-). Так, нормативними варіантами перекладу англomовних словосполучень будуть такі:

Working parents – працюючі батьки;
 shining eyes – сяючі очі;
 loving granny – любляча (люб'яча) бабуся;
 burning sun – палюче сонце;
 healing power – цілюща сила.

Натомість сполуки *reading pupil*, *walking man*, *dreaming teacher*, *sitting place*, *leading class* не можна перекласти буквально. Доречно застосувати прикладку або описовий зворот, як наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Англійською	Українською	
	Неправильно	Правильно
Reading pupil	Читаючий учень	Учень-читач; Учень, що читає
Walking man	Ідучий чоловік	Чоловік-пішохід; Чоловік, що йде
Dreaming teacher	Мріючий учитель	Учитель-мрійник; Учитель, що мріє
Sitting place	Сидяче місце	Місце для сидіння

Leading class	Лідуючий клас	Клас-лідер; Клас, що лідирує
Cleaning agent	Чистячий засіб	Засіб для чищення; Очисний засіб

Отже, сучасний урок англійської мови повинен забезпечувати якісне функціонування української мови як державної, адже в такий спосіб ми популяризуємо нашу країну у світі, реалізуємо готовність до міжкультурного діалогу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. З дод. і допов. / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінськ, ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5-9 класи. К.: 2017. 117 с.
3. Орфоепічний словник / укл. М. І. Погрібний. К.: Рад. школа, 1984. 630 с.
4. Український правопис. *НАН України, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні; Ін-т української мови*. К.: Наук. думка, 2015. 288 с.

О.Ю. Кузьменко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
викладач

АДРЕСАТ ІНТЕРВ'Ю ПОПУЛЯРНИХ ЖУРНАЛІВ

Однією з характерних ознак дискурсу є його адресованість. Ще М.М.Бахтін вказував, що висловлення існують не ізольовано, а орієнтовані на інших учасників спілкування [2: 263]. Будь-яке повідомлення чи текст загалом адресуються уявному адресатові та вибудовуються із урахуванням особливостей мовних особистостей учасників комунікативної інтеракції (Н.Д. Арутюнова (1990), О.П.Воробйова (1993), О.С. Грушевська (2017), Ю.Б.Давидюк (2012), Кубрякова (1991), О.О.Селіванова (2008), І.Д.Чаплигіна (2002), О.Й. Шейгал (2000)).

Інтерв'ю у друкованих журналах, як вторинний жанр масмедійного дискурсу, теж не існує саме по собі. Його зміст, архітектоніка, добір лінгвальних засобів відображають особливості взаємодії адресанта і адресата [4: 99] з подальшою проекцією на сприйняття висловленого аудиторією.

Належність інтерв'ю до інституційного дискурсу дозволяє простежити такі аспекти реалізації адресованості у вказаному жанрі:

- *прагмалінгвістичний*, що пов'язаний із побудовою висловлення, націленого на здійснення максимального впливу на адресата;
- *когнітивний*, що дозволяє змодельовати ментально фрейми та сценарії розгортання подій з орієнтацією на фонові знання гіпотетичного читача, які допоможуть останньому у розкритті імпліцитних та експліцитних смислів;
- *психолінгвістичний*, що враховує психологічні особливості особистості адресата (характер, темперамент), змушуючи мовця "підлаштовуватися" під співбесідника;
- *соціокультурний*, що передбачає врахування мовцем професії, рівня освіти, установок та культурних цінностей, носієм яких є адресат, та особливостей соціуму, у якому протікає комунікація;

- *власне лінгвістичний*, що включає поняття структурної та жанрової організації, реєстру спілкування, етикетних формул тощо [4: 99-101].

Однак поняття "адресата" потребує уточнень та роз'яснень. У мовознавчій літературі під адресатом розуміють особу (групу осіб), до якої безпосередньо звертається мовець [14: 178], та роль якої варіюється від пасивного слухача до індивіда, що вступаючи в інтеракцію, сам продукує повідомлення [7: 46-48]. Ми, однак, обстоюємо думку Т.Г.Винокур про необхідність розмежування понять "адресат" та "слухач" через пасивну участь останнього у комунікативній інтеракції [3: 88].

На думку А.В.Полонського, можна говорити про існування таких типів адресатів:

- 1) реально існуючого індивіда, який сприймає адресоване йому повідомлення та одночасно виступає "суб'єктом міжособистісних стосунків";
- 2) реально існуючого адресата, що виступає "суб'єктом суспільних стосунків", опосередкованих культурно-історичними умовами;
- 3) гіпотетичного, ірреального адресата, що об'єктивується в читачеві чи художньому образі [8].

У класифікації Н.І.Формановської поряд з *реально існуючим* та *гіпотетичним* адресатом виділяються *узагальнений*, *прогнозований*, *масовий*, *публічний* та *конкретизований* адресати [13: 78].

Г.Г. Почепцов диференціює: 1) *прямого адресата* (мовця, якому адресоване висловлення); 2) *квазіадресата* (найчастіше ним є адресат-неістота); 3) *адресата-ретранслятора* (отримує інформацію, яку передає істинному адресату); 4) *непрямого адресата* (слухач, стороння особа, присутня під час розмови) [10: 449-454].

Екстраполюючи вказані вище трактування адресата на жанр інтерв'ю популярних журналів, розрізнятимемо "*прямого*" і "*непрямого*" адресата. *Прямим* (актуалізованим) адресатом інтерв'ю популярних журналів виступає інтерв'юований, який веде розмову з журналістом, розкриваючи власну мовну особистість при наданні відповідей на запропоновані запитання. На думку Н.Фейєрклау, в масмедійному дискурсі прямий адресат проявляє власну ідентичність, виступаючи в іпостасях обізнаного експерта, "людини з народу", того, хто розважає публіку [15: 127], чи виконуючи низку інших ролей, які в цілому формують уявлення аудиторії про респондента.

Непрямим адресатом інтерв'ю популярних журналів виступають читачі. У цьому аспекті доречним буде зауважити, що непрямий адресат об'єднує гіпотетичного (прогнозованого) адресата, на якого розрахована інформація, і реального адресата-споживача, який, власне, і купує друковану продукцію. Аналізуючи стосунки між прямим та непрямим адресатом в інтерв'ю популярних журналів, зазначимо, що прямий адресат (інтерв'юваний) виявляється віддаленим у часі й просторі відносно непрямого, масового адресата (читача), оскільки останній отримує інформацію опосередковано, "з других рук" [12: 5].

Іншими словами, поняття "адресата" інтерв'ю популярних журналів зводиться головним чином до бінарних понять "цільова аудиторія" та "респондент", де *респондентом* виступає "особа/ особи, яким автор надсилає своє послання, заздалегідь орієнтуючись на її/ їх уявні загальні характерні риси при побудові повідомлення, яке повністю розуміється цією особою/ особами і викликає в неї/ них фізичну, ментальну чи емоційну реакцію" [6: 1]. *Цільовою аудиторією* є масовий адресат, зв'язок із яким є опосередкованим, хоча сам факт наявності такого незримого адресата впливає на зміст та мовне оформлення реплік комунікантів, змушуючи журналіста "нехтувати деякими постулатами міжособистісного спілкування" [9: 36]. Звідси, інтерв'ю популярних журналів властиве існування *подвійного адресата*.

У жанрі інтерв'ю виклад питань та відповідей інтерв'юваного відбувається у порядку, встановленому інтерв'юером. Таким чином, друковані інтерв'ю популярних журналів "...постають перед читачем у відредагованому вигляді після аналізу проведеної з конкретною особою розмови, відповідного доопрацювання та підготовки матеріалу" [5]. Оскільки і адресант, і адресат виступають спільними авторами запропонованого читачам продукту [1: 39], це обумовлює доцільність виділення *колективного адресата* інтерв'ю [11: 279].

Отже, поняття адресата в інтерв'ю популярних журналів виявляється двоплановим, інкорпоруючи прямого адресата, тобто, респондента, та непрямого адресата, під яким розуміється представник цільової аудиторії, тобто, читач. Попри диригуючу у прагматичному аспекті роль адресанта (інтерв'юера, журналіста), більш інформаційно наповненою є роль прямого адресата (інтерв'юваного, респондента).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Артемова Евгения Александровна. Карикатура как жанр политического дискурса: дисс....канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград: Волгоградский госуд. пед. унив., 2002. 175 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. Соч. Т. 5. М., 1997. 387 с.
3. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
4. Грушевская Е.С. Категория адресатности сквозь призму измерений институционального дискурса // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017. №6 (72) в 3-х ч. Ч. 3. С.99-102.
5. Дмитровський З. Інтерв'ю в інформаційній телепрограмі: особливості, методика підготовки. URL: <http://lnu.edu.ua/lknp/mova/jur6/dmytr.htm>
6. Карпчук Н.П. Адресованість в офіційному та неофіційному англомовному дискурсі (комунікативно-прагматичний аналіз): автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2007. 20 с.
7. Наumenко Л.П. Лінгвоконцептосфера сучасного англомовного бізнес-дискурсу в комунікативно-прагматичному вимірі: [монографія]. К.: Логос, 2015. 498 с.
8. Полонский А.В. Категориальная и функциональная сущность адресатности: на материале русского языка в сопоставлении с польским: автореф. дисс.. о соиск. уч. степени докт. филол. наук : 10.02.01, 10.02.03. Белгород, 1999. 451 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/kategorialnaya-i-funktsionalnaya-sushchnost-adresatnosti-na-materiale-russkogo-yazyka-v-sopo>
9. Попова Т.И. Телевизионное интервью: семантический и прагматический аспекты: автореф. дис.. о соиск. учен. степ. докт. филол. наук: 10.01.10. СПб.: Филол. фак-т С-Пб гос. университета Санкт-Петербурга, 2004. 40 с.
10. Почепцов Г.Г. Избранные труды по лингвистике: [монографія] / сост., общ. ред. и вступ. статья Ирины Шевченко. Винница: Нова Книга, 2013. 560 с.
11. Саламатіна Ольга Олександрівна. Інтерактивне та когнітивне моделювання інтерв'ю у сучасній німецькомовній публіцистиці // *Мова і культура*. 2013. Вип. 16, т. 1. С.277-284.

12. Саламатіна Ольга Олександрівна. Мовленнєвий жанр "інтерв'ю" в сучасній німецькомовній та україномовній пресі: функціональні та прагматичні ознаки: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.15. Одеса : Б.в., 2011. 20 с.

13. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический поход. М.: Рус. яз., 2002. 216 с.

14. Bavelas, J.B., & Gerwing, J. The Listener as Addressee in Face-to-Face Dialogue // *International Journal of Listening*, 2011. Issue 25. P.178-198.

15. Fairclough Norman. Media Discourse. London: Edward Arnold, 1995. 214 p.

T.O. Leleka

Volodymyr Vynnychenko

Central Ukrainian State Pedagogical University

Ph.D. in Philology,

Associate Professor of the Translation,

Applied and General Linguistics Department

AMERICAN-ENGLISH BORROWINGS IN UKRAINIAN AS THE MANIFESTATION OF LANGUAGE GLOBALIZATION

At the beginning of the 21st century there is a tendency to increase the proportion of English neologisms in the Ukrainian language.

The relevance of the study lies in the fact that the process of borrowing is accelerating, which can be explained by the influence of the information revolution and the general globalization on our life. The living conditions of the people are connected with the concepts that are fundamentally absent from the speakers of other languages. Accordingly, in other languages there are no a single-word lexical equivalents for their transmission [12: 76].

The notion of English as the global language reflects a completely new phenomenon, even though many researchers of the use of the English language for international communication have undertaken a series of research studies of English as distinct from research of the English language usage by native speakers themselves yet long before it acquired the global status at the turn of the 21st century [11: 90]. Globalization is readily increasing in today's world. It has many effects on language, both positive and negative. They in turn affect the culture of the language in many ways [9]. Interaction of languages refers to such phenomena, where linguistic, psychological, social, ethno-historical and other factors interlaced. It is especially important to reveal the significance of various factors of the linguistic and extra-linguistic order in one or another case of the interaction of languages.

The interest in the linguistic aspect of globalization has recently increased. The term language globalization means active processes of interpenetration of languages in the period of globalization with an increase in the number of American-English borrowings in the languages of the world [11: 92].

English represents the strongest currency in the international language market and that anyone wanting to be a part of globalization must speak the language [7: 25].

Mutual enrichment of languages is one way of involving the languages into the language of the world community. It characterizes the development of language systems from ancient times and, of course, cannot but manifest itself now – in the era of significant changes in the humanities, science, technology and other fields. Actually linguistic mechanisms of such interaction in different periods of history may have certain features.

The occurrence of borrowed words and the process of their assimilation in the Ukrainian language are primarily reflected in the language of the mass media, because it reacts very quickly to all that is happening in society.

The media texts play an important role in the formation and development of a language, where there is a large number of words for the nomination of a person, agents formed by the laws of derivation

The openness of the problem of borrowing in Ukrainian linguistics is explained by different positions of scientists in understanding their role in the formation of the lexical system of the language. Some researchers consider borrowing as a natural process of enriching the language [5; 6; 8], while others claim that the borrowings are a stream of words that violates the stability and identity of the national language [2; 3]. The fact that there is no pure language in the world is necessary for the existence of borrowings in any language system [5]. It is considered appropriate to accept borrowing as a necessary element of language development.

Actuality of the proposed work is conditioned by the general tendency of the humanitarian paradigm of knowledge to comprehensive study the actual processes of contacting the languages.

The purpose of the study is to identify the features of the use of Anglo-American borrowings in the Ukrainian language of the beginning of the 21st century as one of the phenomena of language globalization.

In the work the borrowings are considered as one of the forms of the implementation of language contact as a process of social plan, characterized by linguistic relations. The results of language contacts are heterogeneous: in some cases, they are limited to borrowings, while others lead to linguistic interference. The borrowing process, above all, concerns the use of units of one language in another, which should not violate the integrity of the recipient language. [13: 10].

The accumulation of borrowings in any language is studied, on the one hand, as the expansion of language capabilities, on the other – as its clogging. Despite the different approaches to this problem, linguists agree that the study of language contacts and their results can reveal not only the features of the construction of the language system, but also the features of the communicative implementation of the language, its role in human life.

The use of the American-English borrowings in the Ukrainian language at the beginning of the 21st century has positive and negative consequences. As a positive effect we can mention the rapid filling of the terminological gaps of the recipient language, which was determined by the conditions of globalization [1: 200].

Molotkina Yu. O. emphasizes that the problem of usage of borrowings is relevant to the contemporary Ukrainian linguistics. The reason for that is the leading role of English on international stage and the intensity of globalization process [11: 92]. However, these days borrowing has become much more dynamic. This led to the excessive usage of English loanwords. Due to the difficult political, social and language situation in Ukraine, using of Anglo-American borrowings damages the purity of the Ukrainian language and distorts the language norm. Borrowing of English lexemes is very complicated because it has linguistic, social and psychological aspects so this problem needs further review.

As we can see, the problem of mastering of loan words by Ukrainian-speaking individuals has always attracted the attention of linguists. Personality and motivation have been identified as influential variables associated with foreign language learning [1: 777]. This question is also relevant nowadays, when all the increasing number of English borrowings is included in all fields of our lives [13: 15]. The development of science and technology, medicine, information technology, the establishment of the contacts between Ukraine and the Western world contributes to the continuity and sustainability of this process.

Globalization, it would seem, should have led to a reduction of the nonequivalent vocabulary. It turned out that this was not the case. On the contrary, in the Ukrainian language there are many borrowings from English language. In some cases they completely or partially change their meaning. Thus, in English, *impeachment* (the legal process where the prosecutor performs the lower house of parliament), in Ukrainian *імнічмен* is the vote of no confidence. English *cottage* (small house), in Ukrainian the word *котедж* is used in relation to a private country house, which sometimes is quite impressive. Therefore, the phrase

combination *престижний комедж* from the point of view of English-speaking people – nonsense.

American-English borrowings are used instead of specific Ukrainian words due to the fact that they coincide with one of the meanings of polysemantic Ukrainian units, thus eliminating polysemy [4: 27].

They entered all the fields of the Ukrainian society life: politics, economy (*брифінг, спікер, рейтинг, холдинг, імпічмент, іміджмейкер, спічрайтер, лізинг, прайс-лист*), food, clothing, trade (*чизбургер, гамбургер, фішбургер, барбекю, шосоріе, поп-корн, оранджфреш, йогурт, пудинг, Coke-Cola, Nuts, Twix, Sprite, фастфуд, ланч, бутси, бандана, катон, топ, мультибрендовий, юнісекс, кежел, шопінг, шопоголік, sale, дисконт, кетеринг*), sport (*фітнес, матч, шейпінг, дайвінг, сноуборд, пейнтбол, пауерліфтинг, боулінг, тренінг, овертайм, скутер*), information and communication technology (*ноутбук, принтер, сканер, CD, DVD, процесор, девайс, хакер, обгрейд, клікати, блог, SMS, айпад*), mass media (*вестерн, кліпмейкер, ньюсмейкер, блокбастер, бестселер, кастинг, шейк, хіт-парад, метеотайм, суперста, супермен, скінхед, фейс-контроль, лузер*), art, film, music (*саундтрек, бойфренд, андеграунд, поп-Art, (хад)рок, брейкданс, RandB*), house, household chemicals and equipment (*кондиціонер, кулер, міксер, тостер, блендер, сайдинг, антифріз, Vanish, Fairy, Comet, Head&Shoulders, Dove, клінінг, скраб, спреї, колор, памперс, степлер*) etc.

Social networks today are an active means of communication in the youth environment. Network users actively use English borrowing related to different areas of communication: *кульно (cool), бейба (baby), покер феїс (pokerface), хай (hi), бай (bye), форевер (forever), лузер (loser), феїш (fashion), екшн (action), лав (love), найс (nice), Ок (ok), ігнор (ignore), бест (best), татушка (tattoo), респект (respect)* etc.

The field of study is represented by the following lexemes: *мічер, мічка* (teacher), *інстітутьот* (institute), *ден* (department), *інгліш* (English), *віндік, віндоу, віндушник* (window), *халідей, холідей* (holiday), *рідінг рум* (reading room) etc.

To the linguistic reasons of borrowing a tendency to save language means should also be included. If a phenomenon or concept is a single entity, then the language tends to call it a single word, not a phrase: *спринт* (running for short distances), *лонгслив* (T-shirt with long sleeves), *віліси* (sneakers with a wheel on the heel), *крамбл* (cake, the base of which consists of oily flour crumb), *дедлайн*

(deadline for work), *нетворкінг* (establishing business contacts, creating a network of useful dating services), *стартап* (a newly emerging company that builds its business on the basis of innovative ideas or technologies) etc.

Among the researched American-English borrowings that have duplicate forms in the Ukrainian language: *герла* – *дівчина*, *дрік* – *напій*, *кеш* – *готівка*, *кіс* – *цілунок*, *мані* – *гроші*, *меседж* – *повідомлення*, *паті* – *вечірка*, *піпл* – *люди*, *респект* – *повага*, *сабей* – *метро*, *сайз* – *розмір*, *сюрпрайз* – *сюрприз*, *тінейджер* – *підліток*, *феши* – *мода*, *френд* – *друг*, *панкейк* – *млинчик*.

In the Ukrainian society, especially among young people, it has become fashionable to use English words, even if they have full equivalents in their native language. English is becoming international in the processes of language globalization.

American-English borrowings are rooted in the language-recipient. They add new grammatical categories in the Ukrainian language system.

When borrowings go from one language to another, their grammatical categories are changed: creative (adjective) – *креатив* (noun), shopping (gerund) – *шопінг* (noun).

Borrowed vocabulary freely enters the Ukrainian word-formation system: *піар* – *пропіарити*, *ваучер* – *ваучеризація*, *демпінг* – *демпінгувати*, *бренд* – *брендовий*, *імідж* – *іміджевий*, *фейс-контроль*.

There are false borrowings: *шоумен* – *шоувумен* (there is no such English word).

A new terminology for a new Ukrainian reality is being created: *рейтингове голосування*, *політтехнолог*, *іміджмейкер*.

With the development of economy and labor relations, the development of technology and science, there are new words that denote new social phenomena and concepts. This process is permanent and logical.

But in the Ukrainian language there is a tendency not just to borrow words that came with a new phenomenon of reality, but also to replace the original words with English.

Learning English contributes to the widespread use of its words in the speech of the Ukrainians. In the recipient language, a new stratum of vocabulary is gradually occurs, adapted and unadapted to the new language system, which covers all the fields of society and is rapidly increasing in number.

Linguists should pay attention to this in order to determine the tendency of the Ukrainian language to change the lexical system and the degree of internationalization of English in the world.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ажнюк Б.М. Англізми в сучасній українській, російській і чеській мовах *Мовознавство*. Київ, 2008. Номери 2-3. С. 190–207.
2. Баранник Д. Х. Українська мова на межі століть *Мовознавство*. Київ, 2001. Номер 3. С. 40–47.
3. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови: Морфологія [монографія]. Донецьк: ДонДу, 1996. 437 с.
4. Лелека Т.О. Особливості англоамериканських запозичень в українській і російській мовах початку ХХІ століття на тлі процесу контактування мов (на матеріалі словників та мови ЗМІ): [монографія]. Кіровоград : «КОД», 2013. 200с.
5. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. М. : Аспект Пресс, 2000. 208 с.
6. Рудяков А. Н. Украинский вариант русского языка : мифы и реальность *Культура народов Причерноморья. Сборник науч. ст. Серия "Язык и мир"*. Симферополь, 2008. Номер 142. Том 1. С. 7–8.
7. Aviv Amit Linguistic Politics in the Era of Globalization: The Case of English versus French *The 34th Annual Conference of the Israeli Association for Applied Linguistics, Open University, 7, October, 2007*. P. 23-38. URL: https://m.tau.ac.il/~french/Amit.files/Aviv_Amit_ILASH.htm
8. Goebel H. Contact Linguistics *Contact Linguistics* [ed. by H. Goebel]. Berlin; N.Y. : Walter de Gruyter, 1996. Volume 5. P. 57–65.
9. Herve Delhumeau Language and Globalization. *Social Business Social Edge. July 22, 2011*. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://hdelhumeau.wordpress.com/2011/07/22/language-and-globalization/>
10. Hsin-Yi Liang Influence of Personality and Motivation on Oral Presentation Performance *Journal of Psycholinguistic Research*. August 2018, Volume 47, Issue 4, P. 755–776. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10936-017-9551-6>

11. Molotkina, Yu. O. Usage of anglicisms in the context of current language situation in Ukraine *Psycholinguistics Збірник наук. праць ДВНЗ «ПереяславХмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2017. Випуск 21 (2). С. 81–89.

Л.О. Лисенко
Центральноукраїнський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
канд. пед. наук, доцент
кафедри лінгводидактики та іноземних мов

BASIC APPROACHES OF INTERACTIVE EDUCATION

In recent years, interactive language teaching has become popular as a method of teaching second/foreign language although it covers a variety of developments in the field of methodology of teaching. One of the main peculiar features of today's system of education is moving from the traditional methodology of conducting classes to innovational ones. This process is usually associated with series of obstacles that do not leave the teaching and learning process unmarked. New interactive classroom activities differ greatly from the traditional ones. The teacher should take into account various methodological, linguistic, psychological, and physical aspects that impact the process of learning of foreign language. Designing and introducing new approaches in the teaching and learning process has become one the most demanding tasks in modern education.

Problems devoted to introducing of interactive learning in the teaching and learning process of foreign language are the issues of the research of many foreign researchers as Nicky Hockly, Jeremy Harmer, Gavin Dudeney. The concept of interactive language teaching was developed by H. D. Brown, W. Rivers and M. Canale. W. Rivers (1987) states that through interaction, students can increase their language store as they listen to read 'authentic linguistic material', or even the output of their fellow students in discussions, joint problem-solving tasks, or dialogue journals.

The first thing to be mentioned is that education process is based on interactive language teaching. Students are no longer the objects to be installed and filled with different sorts of information. They should participate in the education process together with the teacher, not only acquire knowledge presented by the teacher, but they should also get it themselves from a deep well of knowledge and understanding using all possible techniques and technologies. So, in today's

modern world, technology has an ever-changing effect on many things – and this includes English language learning and teaching. Technology has gained a more prominent place in classrooms in recent times and is of particular use to modern teachers.

All our techniques should be directed toward achieving this goal. So, it's upon a teacher how effective their ways of teaching might be in order to help our students use the language we teach in their real life. We must keep in mind some very important things how to turn all the activities into interactive and really communicative.

So, language learning and language teaching may be seen as one interactive process: the teacher's work is to foster an environment in which effective language learning may develop. Interaction is an important word for language teachers. In the era of communicative language teaching, interaction is, in fact, the heart of communication; it is what communication is all about [1: 132].

Interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other.

After several decades of research on teaching and learning languages, it has been discovered that the best way to learn to interact is through interaction itself. Theories of communicative competence emphasize the importance of interaction as human beings use language in various contexts to negotiate meaning.

So, concept 1 can be called like this: Interactive language learning and teaching are shaped by students' needs and objectives in particular circumstances.

Students' needs, objectives are not just personal. They are shaped to a considerable degree by societal pressures and political exigencies. Language teachers must study the language learners in their classes – their ages, their interests, their goals in language acquisition in a formal setting – and then design language courses that meet the needs of specific groups. Decisions on course content and orientation will affect the way the language will be presented and the types of materials that will be used. There must be a shift of emphasis from usage to that of use of the language. Communicative language teaching lays emphasis on functional, communicative and social interactive activities. Communicative competence entails the knowledge of how to use language appropriately in given situations in given cultural contexts in order to achieve the desired objectives. To make language learning practical and realistic in the language classes it is essential to create social and real life like situations. Therefore creating and interpreting

everyday situations in the language class should be the important strategy of teaching English as a second language.

Corollary 1: Communicative language and course design will be very diverse. The days of universal approach to a language course, imposed on all learners, are well past (or should be). As students and their perceived needs and objectives change, so will the content and techniques of language courses. Besides, students should be offered the selection of contents and approaches.

Concept 2: The student is a language learner.

In learning a language, each learner must acquire and consolidate mental representations that are basic to both understanding a language and expressing oneself through it (in speech and in writing).

In teaching a language, we are facilitating the individual's acquisition and increasingly fluent use of the language in the best ways we know. They do it in very individual ways, or do not do because they lack motivation to do so. For this reason, in an interactive approach, self and peer-to-peer consideration of errors is promoted. The students must realize that they are responsible for their own progress; they will take this responsibility more seriously if they themselves discover and work at their own weaknesses.

Corollary 2: Motivation springs from within; it can be sparked, but not imposed from without.

Concept 3: Any written or oral communication should be meaningful and based on real life situations.

The task of the teacher at the lesson is: to organize lots of practice and these practical exercises should be oriented on using the target language for the normal purposes basic to all strategies and techniques. This should be organized in contradistinction to the artificial types of exercises and drills on which so many languages learners spend their time.

In real interactive situations people use the language to give and get information, to explain, to discuss, to describe, to persuade, to dissuade, promise or refuse, to entertain or to calm, to reveal or hide feelings and attitudes, to direct others in their undertakings, to learn, teach, solve problems etc. There are many more uses for language in speech and writing.

Students learn to communicate in the form that natural interaction takes for speakers of the target language, which includes acquisition of the target language, structure of natural discourse within the culture, which include ways of opening and closing conversations. Many of these features of natural interaction are related

to the wider expectations within the culture, as discussed under some other principles.

To sum up, we conclude that, speaking practice at the lesson is a sort of a bridge for learners between the classroom and the world outside.

So, between learning new language in the classroom and using language to communicate in real life is speaking. In order to build this bridge, speaking interactive activities must have three features: they must give the learners (1) *practice opportunities* for (2) *purposeful communication* in (3) *meaningful situations*.

Concept 4: Classroom relations reflect mutual liking and respect, which allows both a teacher and a student in a nonthreatening atmosphere to cooperate in education process.

Interactive language teaching and language learning are distinctly different from other school disciplines. Speaking and writing what one really thinks and feels means revealing one`s inner self: one`s feelings, prejudices, values and aspirations.

Once a teacher tries, however, to stimulate interactive activities where more than the students` intellect and memory are involved. As interactive language – learning environment requires that students and teachers reach a stage of being comfortable with each other and interested in each other, and respectful of each other`s personal temperament- imposed limits. To achieve this equilibrium, teachers must feel comfortable with what they are doing, just as students must be comfortable with what they are expected to do. Both teachers and students have to be willing to take risks and laugh together when things go wrong.

Together they must exercise the fear of failure. To stimulate the interaction that leads to communication via language they must work in a nonthreatening atmosphere of cooperative learning, where all can succeed because each has something unique to contribute to valuable procedure of learning and teaching.

Concept 5: The development of language control proceeds through creativity, which is nurtured by interactive activities.

The ultimate goal for our students is to be able to use the language they are learning for their own purposes, to express their own meanings; that is, to create their own formulations to express their intentions.

Creating new utterances in a language that one only partially controls is not easy. It frequently leads to cognitive overload: learners pause and hesitate; they misuse elements of the new language when they are well aware of the accepted

forms. One can do a lot of meaningful interactive situations that stimulate the students' motivation to communicate in different purposeful situations, through which students experience the use of the new language as an important social skills. Activities may be amusing or serious. Games, competitions, skits, simulations and dramatizations enliven the interaction; problem-solving and information – getting activities encourage persistence and probing [4, p.180–186].

Students may work in groups to gather information, set up experiments, develop alternative denouement for literary works to understand further the author's intent; they may prepare meals according to the cuisine of a country where the language is spoken or engage in appropriate social activities of the culture; they may develop plays, radio or television programs, or prepare entertainments for other students, parents, or the community

Conclusions. Interactive language teaching methods may be related to content being studied in the language, whether literary, historical, philosophical, scientific, commercial or sociological. All modern students should be offered the selection of contents and approaches. The task of the teacher at the lesson is: to organize lots of practice and these practical exercises should be oriented on using the target language for the normal purposes basic to all strategies and techniques. Most of the strategies deal with pair and group work and promote interaction. Encouraging students to develop their own strategies is an excellent means of stimulating the learner to develop tools of interaction.

REFERENCES

1. Brown H. Doudlas. Principles of Language Learning and Teaching. Fourth Edition. White Plains, NY: Pearson Education. 260p.
2. Rivers Wilga M. Interactive Language Teaching. New York: Cambridge University Press. 394 p.
3. Stevick E. Images and Options in the Language Classroom. Cambridge University Press. 164 p.
4. Wilga M. Rivers. Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom. Unpublished Articles of Harvard University. 270 p.
5. Woodward T. Process in EFL. Teacher Training. Unpublished M. Phil. dissertation. University of Exeter. 112 p.

Д. В. Лукьяненко
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
кандидат філологічних наук

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ

Компетентнісний та діяльнісний підходи сучасного уроку спрямовані на підготовку учня до вирішення не лише освітніх завдань, а й реальних життєвих ситуацій. Літературно-художні твори, як відомо, дозволяють «прожити» не один життєвий досвід, але за умови активного читання, тобто занурення як у текст, так і в підтекст. Разом із тим, суттєву конкуренцію художній літературі сьогодні становить напрям non-fiction, з-поміж творів якого попит мають видання про саморозвиток. Ще одним «конкурентом», зокрема програмовим творам, є потужний потік інформації. Саме компетентісно-діяльнісний урок покликаний допомогти навчитися працювати з великими обсягами інформації, критично, творчо опрацьовувати їх із метою пошуку оптимальних шляхів вирішення тієї чи тієї проблеми. Загальний результат упровадження компетентісного підходу в системі освіти – готовність учнів до життя, до змін зокрема; розвиток таких якостей, як мобільність, конструктивність, уміння вчитися впродовж життя.

Зауважимо, що дотримуючи форми компетентісно-діяльнісного уроку, варто зберегти його змістове наповнення, адже в межах одного навчального заняття не можливо забезпечити якісне формування всіх ключових і предметних компетентностей, а також наскрізних ліній.

Отже, є потреба раціонально організувати вивчення художнього твору, біографії автора, враховуючи вимоги до сучасного уроку літератури. Для цього насамперед наведемо одне з визначень дефініції «компетентність» як ключа до забезпечення якості навчального заняття. Так, Н. Бібік компетентністю вважає «набуту характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя сучасного суспільства» [1: 408]. Тобто пріоритетом під час вивчення твору має стати не знання композиційно-сюжетних особливостей, що сьогодні в готовому варіанті

пропонують численні інтернет-ресурси, а усвідомлення актуальності порушеної автором проблематики та можливості реалізації обговорених шляхів вирішення її в реальних життєвих ситуаціях. Особливо важливо досягти такої мети під час аналізу класичної літератури, найбільш віддаленої у часі від сучасних читачів, а значить – і своїми темами, ілюзія чого може скластися в учнів під час первинного сприйняття. Слушним із цього приводу видається міркування А. Фасолі: «якщо учень не лише знає і вміє, а й любить і хоче діяти (наприклад, читати) і усвідомлює своє прагнення, мотиви, можемо вести мову про сформованість у нього читацької компетентності, якщо ж «знає і вміє», але не любить і самотійно не здійснює певної діяльності (аналізує твір, але не любить читати) говоримо про сформовану компетенцію (володіння визначеним програмою обсягом знань і вмінь)» [5: 27].

Одним із найважливіших складників уроку, побудованого на компетентнісних засадах є визначення очікуваних результатів самим учнем. А. Терещук наголошує, що «орієнтація навчального процесу на очікувані результати полягає у тому, що компетентнісний підхід може бути реалізований виключно через діяльність учнів, тобто виконання ними комплексу навчальних дій: від інтерактивної взаємодії до самотійної роботи» [4]. При цьому результат здобувачі освіти отримують на двох рівнях: зовнішньому – від конспекту до самотійно написаного есе; внутрішньому, глибинному – набуття знань, ставлень, цінностей, досвіду. Досягненню високих результатів сприяє налагодження партнерської взаємодії педагога й здобувачів освіти, що передбачає право дитини на висловлення власної думки щодо прочитаного твору, розуміння порушених автором проблем, а також право на вибір завдань. Останнє водночас відповідає дотриманню особистісно орієнтованому підходу в навчанні. Щодо партнерської співпраці на уроці доречно навести міркування Т. Кравчинської: «Стосунки партнерства складаються там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами і прагненнями. Педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, одnodумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати» [2: 18].

Психологічним підґрунтям освітнього партнерства є суб'єкт-суб'єктна співпраця, що передбачає управлінську функцію вчителя, у межах якої учень отримує можливість діяти самотійно. Як зауважує С. Яланська, вагоме

значення для суб'єкт-суб'єктної взаємодії має толерантність її учасників, показниками якої «є особистісна відповідальність, емпатія та конструктивна взаємодія з оточуючими і природним середовищем» [7: 380].

Реалізуючи ідеї співробітництва в межах шкільного предмета література (українська, зарубіжна або інтегрований курс «Література»), слухним видається організація і проведення різнопланових проєктів, до виконання яких будуть залучені не лише педагоги й учні, а й батьки, які також є учасниками освітнього процесу. Такими проєктами може стати, наприклад, створення літературної мапи в традиційному паперовому варіанті або ж в електронному. Кожен має особливе бачення щодо провідного принципу змістового наповнення – історичний, географічний жанровий, родовий, тематичний тощо. Цікавими видами партнерської роботи є виготовлення лепбуків, що можна створювати навіть на одному аркуші паперу (книга-конверт) за названими вище принципами; книжок у техніці скрапбукінг, яка дозволяє зробити книгу одного твору.

На думку І. Шевчук, «до реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два шляхи: 1) «романтичний» – «віддавши серце дітям» слідом за В. Сухомлинським і Ш. Амонашвілі; 2) шлях розподілу функцій вчителя та учня й організація їхньої співпраці» [6]. Упроваджуючи другий напрям освітнього партнерства, «вчитель повинен ретельно добирати завдання, а учень – на добровільних засадах прийняти запропоновану вчителем задачу як свою і самостійно її вирішувати» [6]. Такий підхід є найбільш оптимальним у межах навчальної технології кейс-уроків, що проводять за предметними розгортками, об'єднаними накрізною лінією і зорієнтовані як на опанування програмового матеріалу, так і на розвиток ерудиції [3]. Отже, матеріали мають бути чітко структуровані за такими критеріями: галузь знань, тривалість опрацювання, місце опрацювання – аудиторне заняття чи підготовка вдома.

Усвідомити значущість отриманих на уроці знань і сформованих умінь учень може під час проведення рефлексії. Виокремлюють такі види цього етапу заняття: настрою та емоційного стану; діяльності; змісту освітнього матеріалу. Постійне використання вправ-рефлексій допоможе вчителю своєчасно відкоригувати зміст навчального матеріалу, психологічний мікроклімат у класі задля досягнення найбільш ефективного освітнього результату.

Отже, урок літератури можемо назвати компетентнісно-діяльнісним, коли учень під час вивчення будь-якого твору уміє оцінити навчальну ситуацію, виклики, поставлені педагогом відповідно до програми, усвідомлює актуальність порушеної на уроці проблематики; уміє застосувати раніше здобуті знання або набутий досвід, спланувати й організувати власну діяльність; у разі потреби – звернутися по допомогу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність *Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року*. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85–88. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cutt.ly/tR8E6>
3. РЕФОБ – реформи в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://refob.edufuture.biz/news/28-keys-uroki.html>
4. Терещук А. І. Компетентнісний підхід як провідний засіб реформування змісту технологічної освіти у початковій школі *Матеріали конференції «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти»* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspace.udpu.edu.ua:8181/jspui/handle/6789/10249>
5. Фасоля А. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички *Українська література в загальноосвітній школі*. К.: 2012. Номери 6–7. С. 26–31.
6. Шевчук І. «Педагогіка партнерства» як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_11.html
7. Яланська С. Педагогіка партнерства в авангарді суспільних змін *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць* Полтава: Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2017. Випуск 19. С. 380–384.

Т. В. Маліновська
Житомирський державний технологічний університет
викладач

СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Формування творчого мислення на уроках рідної мови є однією з актуальних проблем на сучасному етапі загальноосвітньої школи, бо сьогодення вимагає оволодіння учнями літературними нормами української мови.

Уроки розвитку зв'язного мовлення стали не тільки ефективною формою засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок, потрібних у житті для виконання різних завдань у процесі трудової діяльності, а й засобом формування особистості, їх інтелекту, естетичних смаків, збагачення духовної культури.

Завдання вчителя полягає саме в тому, щоб навчити школярів змістовно, грамотно, послідовно викладати свої думки як в усній, так і в писемній формах, чітко й переконливо обґрунтовувати свою думку, удосконалювати вміння писати твори, самостійно працювати з додатковою літературою, добирати й систематизовувати матеріал для твору, реалізовувати власний задум; виховувати повагу до загальнолюдських моральних цінностей, почуття гідності, людяності, вміння любити по-справжньому; розвивати уяву, логічне й образне мислення, усне мовлення, формувати культуру розумової праці; удосконалювати орфоепічні навички; збагачувати й уточнювати словниковий запас учнів. Тому заняття з розвитку зв'язного мовлення треба будувати так, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, набували культури мовленнєвого спілкування.

Найважливішим засобом навчання й виховання особистості на сучасному етапі розвитку освіти, у тому числі й на уроках розвитку зв'язного мовлення, є використання інноваційних технологій.

Відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти України, Концепції мовної освіти, чинних програм з рідної (української) мови пріоритетною є мовленнєва підготовка учнів, спрямована на

формування мовної особистості випускника середньої школи, зокрема вироблення вмінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях [5: 3]. Реалізуються ці завдання на уроках розвитку зв'язного мовлення, які супроводжують вивчення всіх розділів шкільного курсу мови.

Проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів висвітлено в працях таких науковців, як О. Біляєва, Т. Донченко, П. Кордуна, В. Мельничайка, Л. Мацько, М. Пентиліук, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та інших.

Слушною є думка О. Біляєва про те, що розвивати мовлення учнів можна тільки у зв'язку з розвитком мислення. У дитини активно працює думка, коли вона спостерігає дійсність і вчиться осмислювати, аналізувати, узагальнювати й переконувати в правильності своїх думок. Під час роботи з розвитку зв'язного мовлення здійснюється зв'язок навчання з життям, мови з мисленням. Таким чином, розвиток мовлення сприяє розвитку мислення.

Проблемі розвитку зв'язного мовлення школярів неабияке значення надавав В. Сухомлинський. Він вважав словесну творчість могутнім засобом розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ [7: 58].

Для формування творчого мислення учнів та вдосконалення комунікативних умінь потрібна чітка система вправ і творчих завдань, які забезпечать досконале, повноцінне спілкування та виховуватимуть мовленнєвий етикет, що є невід'ємним компонентом мовленнєвого розвитку. Щоб школярі володіли усною і писемною формою висловлювання, треба вчити їх творчості, бо, як вважає В. Сухомлинський, «...творчість не приходить до дітей з якогось натхнення, ...дитина навчиться складати твір в тому разі, коли кожне слово перед нею – як готова цеглинка, якій заздалегідь приготовлене місце» [6: 201-206].

Завданням творчого словесника є навчити учнів активно мислити, сприймати, спостерігати, відтворювати, аналізувати, а також спонукати їх до пошуку оригінальної форми викладу думок. Ефективним засобом формування творчої особистості, здатної грамотно висловлювати свої думки, є творчі роботи. Тому на уроках розвитку зв'язного мовлення бажано використовувати нові підходи, перспективні, розвивальні та інноваційні технології навчання.

В. Мельничайко зазначає, що «у будь-якому зв'язному мовленні вирішується комплекс завдань, що стосуються змісту, побудови і мовного оформлення висловлювання. Щоб розв'язати їх, необхідно вводити в

навчальний процес такі види роботи, які б формували певне комунікативне вміння» [2: 14].

Заняття з розвитку зв'язного мовлення не повинні бути одноманітними й шаблонними. В організацію роботи уроку потрібно вносити різні цікаві вправи, спрямовані на формування й удосконалення мовленнєвих умінь та навичок: аналіз текстів, створення мовленнєвих ситуацій, дослідження-спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті, творче моделювання, редагування чужого та власного висловлювання, аналіз текстів різних типів і стилів мовлення тощо.

Інтерактивне навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчув би свою успішність, інтелектуальну спроможність, що дає школярам швидше та міцніше засвоїти навчальний матеріал [4: 9].

Використання інтерактивних технологій навчання («Діалог», «Аналіз ситуації», «Неперервна шкала думок», «Дебати», «Коло ідей» тощо) сприяє розвитку критичного мислення, умінню висловлюватися, вести дискусію, формує навички відстоювати власну позицію. Для творчого мислення учнів можна використовувати дослідницько-пошукові завдання, лінгвістичні ігри, монологічне й діалогічне мовлення, творчі роботи за опорними словами тощо.

Нові підходи до технології уроку створюють сприятливі умови для розвитку творчості учнів, формування мовної особистості [3: 15].

Використовуючи сучасні інноваційні технології навчання, учителю необхідно звертати увагу на загальний розвиток, індивідуальні особливості учнів, на формування в них уміння вирішувати складні проблемні ситуації, уміння застосовувати набуті теоретичні знання в процесі виконання творчих завдань. Тому саме введення в урок ігор та нестандартних вправ стимулює учнів до творчості, розвиває образне мислення, збагачує словниковий запас та сприяє кращому розумінню матеріалу, який вивчається.

Сучасні процеси освіти спрямовані на розвиток інноваційних технологій. Найбільш пріоритетним з них є підготовка школярів до активної життєдіяльності в умовах сьогодення. Розв'язання цього завдання потребує переосмислення усталеної організації процесу навчання української мови як державної відповідно до запитів суспільства, напрямів розвитку мовної освіти та загальноєвропейських рекомендацій з питань стратегій і тактик

формування мовної особистості. Лінгвометодична проблема «як навчати» не втрачає наукової актуальності. Важливим складником цієї проблеми є питання системи методів навчання української мови як рідної. У вітчизняній лінгводидактиці зберігається класифікація традиційних методів навчання, що укладалися протягом віків, у дидактичних і методичних працях об'єктом уваги авторів часто стають інноваційні методи [1: 7]. Вони вимагають особливого підходу як до проведення уроків, так і до оцінювання знань учнів. Тому з метою активізації самооцінювання діяльності учнів потрібно використовувати найефективніші інтерактивні методи й прийоми.

Пропонуємо систему завдань для формування творчого мислення учнів.

- *Мить творчості.* Напишіть роздум на одну із запропонованих тем:

1. «Кожний народ доти народ, доки він володіє власною мовою, і в цьому – його культурна суверенність» (І. Огієнко).
2. «Маємо бути європейцями на ґрунті українському» (П. Грабовський).
3. «Життя – це величезний подарунок, не можна жити тьмяно» (Ю. Власов).

- *Творча робота.* За опорними словами-образами напишіть твір-мініатюру. *Опорні слова:* сковане морозом, ліс заснув, заметіль покрила, вітер розстелив, зимою наодинці, лютує зима.

- *Групова робота.* Доберіть цитатник: (10-15 цитат) до написання твору-роздуму на тему: «Що визначить подальшу долю людства – віра в силу людського розуму загалом чи віра не стільки в людський запал, скільки в окрему особистість».

- *Поміркуйте.* Завдання, які вимагають відобразити факт, ситуацію без прямого вказання на них. Наприклад: описати осінь, не використовуючи слово «осінь».

Холодний, похмурий ранок. Усе навкруги наповнюється загадковим трепетом. По садах загуляли золоті падолисти, та ще срібне павутиння літає в повітрі. Дерева скидають своє золотисте вбрання. Останні сонячні дні такі ласкаві, оповиті сріблястим мереживом. Легкий прохолодний вітерець ще шелестить зеленим листячком на гілочках берізок. Зів'яли, поникли від нічних приморозків квіти біля хат.

- *Неперервна шкала думок.* Складіть ситуативно-діалогічні завдання для способу формування культури спілкування школярів.

- *Робота з текстом.* Визначте тип, стиль мовлення та головну думку

урипка з листа Василя Стуса до сина.

Поразка – це не тільки біда. Це ще й благо, добро. Поразка мусить стимулювати на чергову перемогу – це логіка сильних (а Ти – мужчина!). У поразці опускають руки лише слабкі. Освіта потрібна людині не для іспиту і вступу до технікуму, а для неї самої. Ти повинен бути освіченою людиною. Освіта – це вид гігієни. Письмо з помилками – то як невмиті руки чи зуби. Бо теперішня людина – тільки освічена. Людина – це обов'язок, а не титул (народився – і вже людина). Людина твориться, самонароджується.

- *Метод ПРЕС.* Проведіть диспут зі своїми однокласниками на тему: «Думай, що світ змінити хоч трохи повинен і ти» (Д. Павличко).
- *Продовжіть розповідь.* Прочитайте аргумент і доповніть його прикладом (з літератури чи інших видів мистецтв).

Олександр Фюрстенберг вважав, що на своїх помилках вчаться, на чужих – роблять кар'єру. Не помиляється лише той, хто нічого не робить. Життя є різне. Страчене марно, у гонитві за дріб'язком, прожите самотньо для себе. А є життя, вершиною якого є досягнення поставленої мети. Ми намагаємося досягти бажаних цілей, хоча часто при цьому допускаємо помилки, але це шлях до самовдосконалення. Вони є невід'ємною частиною досвіду, роблячи їх ми стаємо мудрішими і впевненішими в собі. Аристотель зазначав, що «кожній людині властиво помилятися, та нікому, окрім дурня, не властиво обстоювати хибну думку». А за твердженням Лоуренса Пітера, «щоб уникати помилок, треба набиратися досвіду; щоб набиратися досвіду, треба робити помилки». Помилки – це найцінніший досвід, це шлях до бажаної мети, мрії, перемоги, і він не буває простим, бо все має свою ціну.

- *Творче моделювання.* Складіть орієнтовний план для написання твору на тему: «Свобода – важлива умова життя не тільки однієї людини, а й усього народу».
- *Пошук інформації.* Підберіть матеріал для проведення «Круглого столу» на тему: «Сильного доля веде – слабого волочить».

Цікавим завданням для учнів є складання сенканів, які спонукають їх до креативного мислення, допомагають узагальнити інформацію та відтворити її в стислій формі, розвивають творчу уяву.

- *Прийом «Сенкан».* Складіть аналогічно до наведеного прикладу сенкан на теми: Україна, мова, життя, думка, книга.

Життя.

Таємниче, радісне.

Тишить, підносить, зачаровує.

Допомагає пізнавати світ.

Існування.

Значний вплив на розумовий розвиток учнів має використання текстоцентричної технології, яка спрямовує роботу на опору на зв'язний текст.

Дослідження-спостереження на основі висловлювання. Прочитайте текст Г. Кримчука. Визначте тип мовлення. Аргументуйте свою відповідь. Що виражає заголовок – тему чи основну думку?

Дідова хата

Ніяку хату так не любили бусли, як дідову. Її стара, зелена та горбкувата, наче вкрита луговими купинами, стріха ранньою весною зацвітала великими чорно-білими квітами – то з усього села зліталися сюди бусли. Торохкотіли у небо довгими червоними дзьобами, а потім наскакували одне на одного, штурхали грудьми й били крилами, спихаючи з гребеня даху, вони билися за гніздо, найкраще на увесь виднокіл. Воно було дуже старе і від того велике й міцне, вимощене так, наче вросло у стріху.

Як казали люди, у буслів була своя причина, щоб домагатись саме цього гнізда. Мовляв, розумні птахи знали, що дідова хата ніколи не загориться і тиснулись сюди, хоч на сусідніх будинках клали їм і колеса, і вимощували гребені старим бур'яном, аби приманити. Бусли ж лиш тоді розлітались на інші обійстя, коли на дідовому утверджувались хазяї – старі й дужі птахи, що роками жили тут. І так до наступної весни, а там усе починалося спочатку.

Люди заздрили старому Тарасові, що так умів причаровувати до себе буслів, бо, звісно, де на хаті бусол, там у хаті й щастя.

Використання інтерактивних методів сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання, інтересу до вивчення рідної мови, спонукає школярів до самоосвіти, самовдосконалення, можливості висловлювати, відстоювати, аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення, проявляти ініціативу, творчий підхід до розв'язання проблеми.

Наведена система роботи з розвитку зв'язного мовлення з використанням інноваційних технологій стимулює й розвиває творчі здібності учнів, забезпечує взаємозв'язок між усною і писемною формами

навчання, формує комунікативну особистість. Це можливо за умови систематичної й цілеспрямованої роботи, використання цікавих творчих тренувальних вправ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 420 с.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан. 1998. С. 14.
3. Пентилюк М. І. Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15-20.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво А.С.К. 2004. 192 с.
5. Рідна (українська) мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. К. 2004. С. 3.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-т. К.: Радянська школа. 1977. Т. 3. 670 с.
7. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 7. С. 58.

Н. В. Матушевська
Житомирський державний університет імені Івана Франка
викладач

КОМУНІКАТИВНА СИТУАЦІЯ СПОКУСИ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

Комунікативна ситуація спокуси є видом регулятивного впливу [10: 77], спрямованого на досягнення певного результату шляхом подразнення різними засобами потреб адресата, який намагається протистояти бажанню отримати щось (оскільки часто шляхи пропозиції і досягнення результату такого впливу засуджуються суспільством) [14; 19; 21; 22; 23]. До компонентів комунікативної ситуації спокуси відносимо: 1) як мінімум двох партнерів по інтеракції: адресанта (того, хто спокушає) та адресата (особу, на яку спрямована спокуса); 2) атрактор (імовірний / реальний); 3) цілі спілкування; 4) комунікативні обставини; 5) засоби вираження комунікативних інтенцій партнерів (вербальні і/або невербальні) [9: 275].

Філософи різних часів опосередковано зверталися до феномену спокуси у своїх дослідженнях [3; 4; 6; 11; 12]. Мета статті полягає у з'ясуванні філософського змісту спокуси. Загалом у філософії поняття *спокуси* трактується як термін християнської моралі і аскетичної. Спокуса має місце, коли відбувається порушення тієї чи іншої заповіді, власної обітниці, а людина піддається спонуканню відступити від засвоєних принципів добра на позиції зла [5]. З позицій атеїзму спокуса окреслюється як релігійно-міфологічний мотив, що зустрічається у багатьох релігіях і пов'язаний з подоланням героями міфів усіляких спокус з боку темних і злих надприродних сил [1].

У XX столітті філософи, досліджуючи феномен спокуси, визначають його як самостійну проблему, розширюють предметне поле вивчення, приділяють увагу не лише релігійному, а й філософському змісту явища [13: 112].

Поняття "*спокуси*" тлумачиться як імпульс, певний стимул, збуджувач, що провокує людину до дії, яка є нераціональною або забороненою попри свою привабливість. Сфери прояву спокуси полівалентні: *подружжя зрада, марнотратство, лінощі, відхилення від виконання плану дій, недотримання дієтичних рекомендацій* тощо [13: 112].

У філософії постмодернізму спокуса розглядається як те, що очікує на можливість зруйнувати божественний порядок, навіть перенесений на форми бажання та виробництва, і продовжує бути для всіх ортодоксій згубним елементом [2]. Спокуса має схожість з любовними іграми та символічними ритуалами [2: 145], їй приписується суверенність [8: 262]. До основних рис спокуси відносять можливість обертання та невизначеність. Стратегія спокушання визначається як стратегія принади, що пронизує всі рівні (приватне життя, політику, сферу послуг, виробництво) суспільства постмодерну, і характеризується постійним акцентом на "вільному виборі" та "особистому бажанні" людини [8: 262].

Спокушання, на думку Ж. Ліповецькі, не пов'язано з відчуженням свідомості та обманним зображенням, не діє в секретних умовах, а працює при постійному освітленні соціального середовища, наявності зворотного зв'язку, інформації. Спокушання постає як руйнування соціуму завдяки гедонізму та інформації [7], теперішнє життя характеризується відсутністю категоричних імперативів, його конструюють відповідно до індивідуальних устремлінь [8: 262]. Кожен за таких умов повинен брати на себе відповідальність за власне життя та оптимально використовувати свій емоційний, естетичний, фізичний досвід [7].

Сучасні зарубіжні англомовні філософи кінця XX і початку XI століття неоднозначні у своїх поглядах на спокусу, деякі з них зазначають її релігійні витоки [15: 175-181; 20: 91-103], звертаються у своїх розвідках до тлумачення спокуси (*temptation*) до Оксфордського словника англійської мови [15: 175-181; 20: 91-103], інші порівнюють тлумачення спокуси у британській та американській культурах [16: 371-379; 17: 89-110], та всіх їх цікавить моральна сторона зазначеного поняття [15: 175-181; 16: 371-379; 17: 89-110; 20: 91-103].

У філософії існує точка зору, що спокушати і бути спокушеним завжди аморально [15: 175-181]. Відповідно до іншої позиції, спокуса може суперечити моралі і навпаки бути прийнятною з морального боку, адже не завжди спокушають до чогось поганого, можна спокусити людину зробити щось хороше, корисне [16: 371-379; 17: 89-110; 20: 91-103]. Важлива роль відводиться людині, на яку скерована спокуса, і від того, як вона себе поведе, який вибір зробить, залежить, буде вона пасивною жертвою спокуси або активним її учасником [17: 89-90].

Мислителі акцентують увагу на різних аспектах спокуси, вона обов'язково спрямована на пробудження сильного бажання [15: 176], зазвичай, до чогось поганого [17: 89-92] та передбачає надання пропозиції [15: 176], має провокативний фокус, але головною відмінністю спокуси від провокації є те, що вона орієнтована на пробудження бажання, а не гніву, спокусник хоче догодити жертві, а не завдати болю [15: 178]; зазначається маніпулятивний характер спокуси, вона зорієнтована на маніпулювання некоректними бажаннями іншої людини, підбурюванням її до поганих вчинків [17: 89-110]. Варто зазначити, що бажання є одним з найважливіших психічних станів особистості, які визначають її поведінку та діяльність, і лежить в основі будь-якого акту спілкування. Сучасний психоаналіз не пов'язує безпосередньо бажання з потребою, що спонукає людину до його задоволення або пригнічення. Бажання – частина тріади, інші елементи якої – потреба і запит. Потреба відноситься до біологічного рівня, запит – до її словесного вираження. Бажання починає формуватися на тій межі, де запит відділяється від потреби [18: 311].

Спокусі властива ще одна додаткова характеристика – "*відчуття*", що наближає її більше до емоції ніж до бажання [17: 89-90]. Спокуса є двоїстим станом, викликає у людини протилежне емоційне ставлення, вона частково приємна, розважальна та весела, що є суттєвим фактором для того, щоб піддатися їй, викликає захоплення зробити щось неправильне, і в той же час, не встоявши перед спокусою, людина негативно оцінює свої дії, відчуває такі емоції як сором, жаль, страх, розчарування, жах, почуття провини, збентеження, гнів і ненависть до самого себе [17: 89-90, 94].

Розглянемо складники спокуси. Припускають, що спокуса має три складники: спокусника, його або її жертву та об'єкт спокуси [15: 175-176], також виділяють четвертий складник – умову, що позначає дію, яку необхідно виконати адресату [20: 93]. Наприклад, є випадки спокуси без тих, хто спокушає, тобто без спокусника. Так, людина, яка вирішила кинути палити або пити і спокусилася викурити сигарету або випити при тому, що їй ніхто це не пропонував. Причиною спокуси цілком можуть бути суто внутрішні фактори. Неправильно стверджувати, що людина, яка курила або пила неподалік, виступає спокусником. Спокуса не може бути несвідомою і ненавмисною, оскільки неможливо несвідомо і ненавмисно запропонувати щось комусь. Так само, як може бути випадок спокуси без спокусника, так може бути випадок спокуси без жертви [20: 92].

Необхідно зазначити, що ключовим елементом спокуси виступає конфлікт чи боротьба, що відбувається із очікуваною жертвою спокусника. Важливими складниками спокуси виступають пропозиція та вибір, але не кожна пропозиція та не кожен вибір буде спокусливим. Спокусливою буде лише та пропозиція, яка вимагає від людини відмови від її попереднього рішення або поглядів на життя [20: 95-96].

Механізм розгортання спокуси представлено через структурний підхід до поняття "спокуси". Відповідно до Дж. П. Дея процес розвитку спокуси зображен таким чином: спокусник спокушає жертву, пропонуючи їй або йому щось, що, на думку спокусника, сподобається жертві [15: 175-176]. Зазначимо, що у цьому випадку розглядається обов'язкова наявність усіх трьох складників механізм перебігу спокуси, а процес розгортання спокуси відбувається за такою схемою: спокусник завжди досягає успіху, а жертва безсумнівно піддається спокусі. Це впливає з того, що спокушати є "успішним-дієсловом", що вживається зі значенням спокусити, досягти успіху у спокусі, а, отже, жертва повинна піддатися спокусі.

Розглянемо інше бачення процесу реалізації спокуси, оскільки деякі випадки спокуси набагато складніші, інші простіші, ніж запропонований Дж. П. Деєм підхід. Наприклад, коли сатана спокушає Христа відмовитись від Бога, пропонуючи Йому всесвітнє панування, виділяється чотири складники. У наведеному випадку спокуса відбувається за участю сатани, Христа, всесвітнього панування і відмови від Бога.

На відміну від спокуси Христа деякі приклади спокуси простіші. За таких обставин дієслово спокушати розглянуто у двох значеннях: спокусити, маючи на увазі успіх, та спробу спокусити, коли враховано варіант потенційної невдачі, а, отже, спокусник зазнає поразки [20: 92].

Не тільки біблійне використання підтверджує необов'язковість піддавання спокусі, це також зафіксовано у англомовних тлумачних словниках. Ми поділяємо точку зору А. Т. Нуена, який пропонує використовувати термін "жертва спокуси" для позначення всіх тих, хто стикається зі спокусами незалежно від того, піддаються вони їм чи ні, і використовувати термін "ті, хто піддаються спокусі", для позначення тих, хто піддався. Таким чином, будь-хто, хто стикається зі спокусою, є жертвою спокуси, але не кожна жертва піддається спокусі [20: 93]. Враховуючи той факт, що може бути спокусник без жертви і навпаки, ми повинні розглядати

спокусу і піддавання спокусі окремо. Відповідь, реакція жертви на конфлікт є визначальною для спокуси.

Перша умова спокуси – позиція спокусника.

Спокусник Х спокушає Y тоді і тільки тоді, коли Х пропонує Y щось А за певних умов або без них і

(1) Х вважає, що Y має бажання отримати А або його можна переконати бажати отримати А, і

(2) Х вважає, що бажання Y отримати А виглядає для Y як суперечливе з рішенням, яке Y прийняв, або із його поглядами на життя [20: 94].

У спокусі Христа сатана є спокусником тому, що він пропонує всесвітню владу Христу за умови, що Христос відмовиться від Бога, вважаючи, що Христос хоче мати всесвітню владу, і також думаючи, що бажання Христа конфліктує з його рішучістю коритися Богу. Для сатани, щоб бути спокусником, потрібно бути впевненим, що його пропозиція буде створювати конфлікт для Христа. Якщо, наприклад, він знає, що Христос не матиме жодних труднощів із відмовою від Бога, то його пропозиція не буде спокусою.

Людина, яка пропонує своїй подрузі шматочок торта, також спокусник за умови, що вона вважає, що жертва має бажання з'їсти торт або її можна переконати захотіти його з'їсти, і що її бажання з'їсти торт конфліктує з деякими іншими її бажаннями, які вона прийняла, наприклад, бажання підтримувати строгу дієту, щоб залишатися здоровою. У цьому випадку існує прямий конфлікт між бажанням, яке пропонується, і певним іншим бажанням.

Необхідні умови перебігу спокуси для жертви. 2-га умова спокуси – позиція жертви.

(1) Y має бажання до А, і

(2) Y усвідомлює той факт, що бажання до А суперечить деяким рішенням, які Y прийняв, або із Y-ка нинішніми поглядами на життя.

Вирішальна умова успішної спокуси. 3-я умова спокуси – позиція того, хто піддався спокусі.

(3) Y вирішує задовольнити бажання до А, свідомо відмовившись від попереднього рішення, тобто вступає в конфлікт з ним або змінивши погляди на життя, що суперечать йому [20: 95-96].

Враховуючи той факт, що спокуса може бути без спокусника і без того, хто піддався спокусі, робимо висновок, що не всі умови повинні мати місце одночасно.

Слід зауважити, що у філософському розумінні спокуса розглядається як моральна категорія, яка виникла і була розроблена в межах релігійної моралі, однак не втратила свого значення і поза релігійним контекстом. Спокуса визначається як мотив, стимул, імпульс, гра, що спонукає людину до вчинків, направлених на збудження бажання, орієнтованого на потреби і запити, з метою зміни поведінки індивіда. Людина, яка піддалася спокусі, не завжди скоює щось зле, погане, гріховне, морально, юридично, естетично неправильно.

Процес розгортання спокуси зосереджений на активізації у людини сильного бажання піддатися спокусі та спрямований на задоволення негайних потреб адресата. Для результативного функціонування механізму реалізації спокуси враховується емоційна реакція адресата, яку необхідно змінити з негативної на позитивну, що сприяє готовності брати участь у діяльності, збільшуючи бажання взаємодіяти. Успіх спокуси залежить від емоційного стану бажання жертви, оскільки люди мають емоційні причини свого вибору та поведінки.

Отже, залучення філософського підходу до дослідження комунікативної ситуації спокуси сприяє глибокому осмисленню її об'єктивації у сучасному англomовному кінодискурсі.

До перспектив подальшого розгляду комунікативної ситуації спокуси варто віднести її лінгвістичний аспект.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдусамедов А. И., Алейник Р. М., Алиева Б. А. и др. Атеистический словарь / Под общ. ред. М. П. Новикова. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1985. 512 с.

2. Бодрийяр Ж. Соблазн [пер. с франц. А. Гараджи]. М. : Изд-во AdMarginem, 2000. 318 с. URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bodriy/index.php

3. Бубер М. Два образа веры. М. : ООО "Фирма "Издательство АТС", 1999. 592 с.

4. Кант И. Основы метафизики нравственности. (С рецензией на книгу И. Шульца. 1783) // Сочинения в шести томах. М. : "Мысль", 1965. Т. 4. Ч. I. С. 211-310. 544 с.
5. Краткий словарь философских терминов URL : <https://www.psyoffice.ru/6-1113-soblazn.htm>
6. Кьеркегор С. Страх и трепет // пер. с дат. Изд. 2-е, дополненное и исправленное. М. : Культурная революция (Классики современности), 2010. 488 с.
7. Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме [пер. с франц. В. В. Кузнецова]. СПб. : "ВЛАДИМИР ДАЛЬ", 2001. 330 с. URL : <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/32851/ogl.shtml>
8. М'ясникова Н. О. Страх та спокуси як детермінанти відповідальності (філософський аналіз). *Гілея : науковий вісник*. Вип. 96, 2015. С. 260-263.
9. Матушевська Н. В. Онтологічні характеристики комунікативної ситуації спокуси. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 4, 2013. С. 273-277.
10. Матушевська Н. В. Структура концепту СПОКУСА (на матеріалі англomовних лексикографічних джерел. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Філологічні науки. Вип. 4, 2015. С. 75-80.
11. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла : Сочинения. М. : Изд-во Эксмо; Харьков : Изд-во Фолио, 2002. 848 с.
12. Сковорода Г. С. Вхідні двері до християнського доброчестя. Пізнай в собі людину / пер. М. Кашуба. Львів : Світ, 1995. 262 с.
13. Слюсар В. М. Співвідношення спокуси, добра і зла у релігії (на основі філософії Мартіна Бубера). *Тези XXXIV науково-практичної міжвузівської конференції, присвяченої Дню університету*. Т.1, 16-18 березня 2009 р., Житомир : ЖДТУ. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6149/>
14. Collins Cobuild English Language Dictionary / Ed. by J. Sinclair. L. : Harper Collins Publishers, 1993. 1703 p.
15. Day J. P. Temptation. *American Philosophical Quarterly*. № 30 (2). University of Illinois Press, North American Philosophical Publications, 1993. P. 175-181.
16. Hughes P. M. Temptation and the Manipulation of Desire. *The Journal of Value Inquiry*. № 33 (3). Humanities Department, the University of Michigan, MI, USA. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, 1999. P. 371-379.

17. Hughes P. M. The Logic of Temptation. *Philosophia*. № 29 (1-4), 2002. P. 89-110.
18. Lacan J. *Ecrits : A Selection* (trans. Alan Sheridan). London : Tavistock, 1977. 340 p.
19. Longman Dictionary of Contemporary English / ed. by D. Summers. Harlow : Person Education Limited, 2003. 1949 p.
20. Nuyen A. T. The Nature of Temptation. *The Southern Journal of Philosophy*. Vol. XXXV (1). The University of Queensland, 1997. P. 91-103.
21. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / ed. by A. S. Hornby. Oxford : Oxford University Press, 1994. 1055 p.
22. Webster's Comprehensive Dictionary International Edition / ed. by A. H. Marckwardt, F. G. Cassidy, J. B. McMillan. Chicago : [Printed by J. G. Ferguson Publishing Company]. Volume Two L–Z, 1987. P. 747–1514.
23. Webster's Revised Unabridged Dictionary (1913 + 1828). URL: <http://machaut.uchicago.edu/?action=search&word=temptation+&resource=Webster%27s&quicksearch=on>.

Л.В. Мельник
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
канд.пед.наук

THE ROLE OF THE GAME AS AN INTERACTIVE METHOD OF LEARNING ENGLISH

Nowadays the question of responsibility of society for the upbringing younger generation is vital. The reform of the comprehensive school aims at applying all the possibilities, all resources to improve the effectiveness of the educational process. It is known that motivation of training plays a great role in the organization of educational activity. It promotes the activation of thinking, raises interest to a particular type of occupation and to solve tasks.

The strongest motivating factors are the methods of training, satisfying the need of schoolchildren in the novelty of the material studied. The use of various methods of training helps to consolidate language phenomena in memory, to create more persistent visual and auditory images, to support the interest and activity of children. The lesson is regarded as a social phenomenon, where the classroom audience is a certain social environment in which the teacher and students enter certain social relations with each other, where the educational process is the interaction of all those present. In this case, success in training is the result of collective use of all possibilities for learning and children who study can make a significant contribution to this process. The wide range of opportunity to intensify the educational process gives the introduction of the game to the lesson. This is a methodical reception, which belongs to the group of active methods of teaching practical proficiency in English [1].

Play and games are vital elements in the health, happiness and well-being of children and young people. Education today highlights the gathering and understanding of information as well as the ability to use it in its correct context.

The game can be incorporated into any kind of human activity. This feature of society has always been used as a means of teaching children. Modern didactic refers to the game forms of training, because it sees the possibilities of effective interaction between the teacher and pupils, the productive form of their

communication with the inherent elements of the competition, the immediacy, and the relentless curiosity.

It is therefore not surprising that using the game is easier to focus students' attention, bring them to active work. The game provides an opportunity to make the process of recurrence of vocabulary or grammatical rules fascinating for students. The use of developing games make students think actively, expand creative skills at the time of tasks, and develop the abilities, which are laid in the child from nature. Also, application of the games as a means of verbal learning allows the teacher to form such speech tasks which have the motive and purpose of speech action and dictate the use of the necessary examples of communication.

In addition, the game is a particularly an organized lesson that requires the stress of emotional and mental forces. Games create a compelling complex problem, space, or world, which players come to understand through self-directed exploration. Games develop a need to know, a need to ask, examine, assimilate and master certain skills and content areas. The game activity always involves making a decision – how to learn, what to say and how to win? The desire to solve these issues sharpens mental activity of those who play. During the game, all levels, and it is usually available even “weak” students. Moreover, the “weak” of the language training of the pupil can become the first in the game: ingenuity and ingenuity sometimes proves to be more important than knowledge of the subject. Sense of equality, the atmosphere of enthusiasm and joy enables children to overcome shyness, which interferes with the use of the conversation English, and positively affects the results of training.

The game is an action. With the game children are in everyday situations. The game is a small situation, which is reminiscent of the dramatic work – with its storyline, conflict and existing persons. So every day, communicating with the environment, we have six of the following elements: the situation, the problem, the decision, the inner world, the emotion and the planning. If there are all six elements in the study of any material, students will be required to gain and consolidate all necessary knowledge and skills.

For example, the disciples asked: "What is the blind man?" What does that mean? (What is blind?). Students can answer: "The blind is the one who does not see (and blind is a person who cannot see)". And if the teacher asks students to close their eyes and try to find a pen on the wire ("Shut your eyes and try to find a pen on the desk"), it attracts students directly to action and this will consolidate the knowledge of what it means to be blind. Thus, the word “blind” is memorable not

only by reason, but also emotions, as well as, brought up feelings of empathy to all blind people.

So, it is better to remember what is learned through the experiment. With the three elements of the script: inner peace, emotion and planning, we create the following three: the situation, the problem and the solution.

Thus, game techniques positively influence the formation of cognitive interests of pupils; promote the conscious assimilation of the English language. They bring up such qualities as self-reliance, initiative and allow themselves to find the right decision of the problem. In the process of using the game, children learn actively, obsessing work and help each other. So today remains the actual principle of personality-oriented approach to learning English, when the teacher helps students to overcome shyness, psychological barrier and believe in their strength. Children learn best when they are engaged and games do that naturally. Games not only encourage individual development but teach valuable life skills such as cooperation, team work, turn-taking, patience and tolerance.

Another wonderful benefit of interactive games for children is helping them to develop their social skills. Games often require teamwork and teach children to work together, cooperate and learn to trust one another. Social skills are an important developmental milestone that will help your children throughout their lives, and interactive games from a young age can give them a great foundation to build upon as they grow.

Rebekah Stathakis gives five reasons to use games in the classroom.

1) Students learn through the process of playing the game. By playing a game, students may be able to understand a new concept or idea, take on a different perspective, or experiment with different options or variables.

2) Games provide a context for engaging practice. As a world languages teacher, I know students need a lot of practice to internalize important vocabulary and structures. However, for the practice to be meaningful, students must be engaged (and let's be honest, countless workbook pages or textbook exercises are not always highly engaging!).

3) Through games, students can learn a variety of important skills. There are countless skills that students can develop through game playing such as critical thinking skills, creativity, teamwork, and good sportsmanship

4) While playing games, students develop a variety of connections with the content and can form positive memories of learning. A positive emotional connection can facilitate learning. Furthermore, many games feature a variety of

different stimuli; some students might remember the vocabulary words from acting them out, others remember reading the clues, and other students remember hearing classmates call out answers. Games can provide a variety of sensory experiences for students.

5) Games grab students' attention and actively engage them because students really enjoy playing games. It is a good way to focus their attention and actively immerse them in learning. This can be especially useful in a wide variety of ways. For example, after a fire drill students sometimes have trouble settling down and returning to class. A game allows students to quickly engage and transition back to the content we were working on. After hours of state-mandated standardized tests, students are often tired of sitting and full of energy; an energetic game with lots of movement may be just what they need [2].

REFERENCES

1. Мельник Л.В. Застосування інтерактивних технологій у процесі формування пізнавальної активності під час вивчення іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Київ, Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2014. Випуск 38. С. 350-354.

2. Five Reasons to Use Games in the Classroom. URL: https://www.educationworld.com/a_curr/reasons-to-play-games-in-the-classroom.shtml (дата звернення: 15.12.2018).

Ю.Б. Мінцис

*ДВНЗ "Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника"*

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології*

О.Б. Калиняк

*ДВНЗ "Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника"*

студентка-магістрантка

ТЕОРЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Формування фундаментальних теоретичних основ та принципів сучасного перекладу є дуже важливим етапом розвитку теорії перекладу як окремого наукового напрямку в сфері лінгвістики та, незважаючи на їх науково-теоретичний характер, має також особливе прикладне значення. І це цілком обґрунтовано, оскільки розуміння та знання особливостей перекладу як окремо визначеного модельного процесу, певної наукової схеми перекладу та основних засобів його реалізації – перекладацьких перетворень є надзвичайно важливим у роботі будь-якого кваліфікованого перекладача та є невід’ємною частиною його наукової та професійної діяльності. Детальне теоретичне вивчення даного питання суттєво допоможе перекладачеві на практиці вирішити низку серйозних проблем, які виникають при здійсненні перекладу, адже дозволить йому визначити основні прийоми та засоби, пов’язані з пошуком адекватних відповідників за межами словникових статей та закономірних граматичних співвідношень у різних мовних групах, а також зумовить реальну можливість для перекладача здійснити свідомий та об’єктивний вибір конкретних перекладацьких трансформацій при виконанні перекладу в залежності від його складності, досягнувши при цьому високого рівня адекватності та еквівалентності [11: 426-427].

Переклад – це складний багатогранний комплексний процес специфічної лінгвістичної діяльності людини спрямований на передачу змістовного, граматичного наповнення та експресивно-емоційного стилістичного забарвлення окремих слів, словосполучень та речень викладених у рамках граматичних, лексичних та стилістичних систем мови оригіналу у відповідні рамки аналогічних систем мови перекладу зі

збереженням їхніх стилістичних, граматичних та лексичних особливостей, спрямований на досягнення адекватності та еквівалентності шляхом безпосереднього застосування відповідних міжмовних граматичних, лексичних та стилістичних перетворень – перекладацьких трансформацій [13: 48-49].

При цьому, теоретичне та практичне ядро процесу перекладу складає широкий спектр відповідних перекладацьких трансформацій, що створює об'єктивні диференційовані передумови виникнення різноманітних наукових підходів щодо визначення їх суті та розподілу на відповідні типи, класи, рівні чи підгрупи.

У сучасній теорії та практиці перекладу не існує однозначних підходів та поглядів щодо визначення єдиного науково-обґрунтованого поняття перекладацьких трансформацій та їх класифікації, що не дозволяє повністю провести теоретичну уніфікацію даного фундаментального лінгвістичного явища.

Значна кількість видатних теоретиків та практиків перекладу внесла свій особливий внесок у розробку та дослідження даного явища, серед них потрібно виділити І. В. Арнольд, Ю. Найдю, Л. К. Латишева, А. Фітерман, Т. Левицьку, Р. Міньяр-Білоручева, В. Е. Щетінкіна, Л. П. Науменко, А. Й. Гордєєву, Л. С. Бархударова, О. Д. Швейцера, Я. Й. Рецкера, П. Ньюмарка та ін.

Однак, слід зазначити, що незважаючи на численні публікації та роботи, присвячені проблемі перекладацьких трансформацій, у науковому світі на даний момент не існує єдиної думки щодо визначення цього поняття та його суті. На думку дослідників, більшість дефініцій не повністю розкривають його сутність, не враховують тих чи інших індивідуальних особливостей перекладацьких трансформацій зосереджуючись на одній із них, а інші, навпаки, занадто перенасичені ними, що значно розширює їх дефініцію. Окремо слід зазначити, що в деяких випадках (наприклад у працях В. Н. Комісарова, Я. І. Рецкера) термін "перекладацька трансформація" використовується взагалі без чіткого визначення (як інтуїтивно зрозуміле поняття) [5: 1-2].

Проте, серед всіх наукових підходів щодо визначення та класифікації перекладацьких трансформацій можна визначити декілька основних. Значущими є наукові теоретичні дослідження видатного лінгвіста В. Н. Комісарова, який у своїх працях застосовує спрощений підхід до спектру

індивідуальних особливостей та класифікуючих ознак даного поняття, в основному зосереджуючи свою увагу лише на одній із них – досягненні еквівалентності та адекватності перекладу шляхом застосування перекладацьких трансформацій. При цьому, В. Н. Комісаров не бере до уваги інші допоміжні ознаки класифікацій, зазначаючи, що **"перекладацькі трансформації"** – це "способи перекладу, які може використовувати перекладач при перекладі різних оригіналів у тих випадках, коли словниковий відповідник відсутній або не може бути використаний за умовами контексту" [6: 21].

Споріднено з В. Н. Комісаровим, інший теоретик перекладу І. В. Арнольд у своїх працях при визначенні поняття "перекладацькі трансформації" також зосереджує свою увагу на одній індивідуальній особливості та класифікуючій ознаці даного поняття при його визначенні, а саме на міжмовному загальному характері перекладацьких трансформацій та визначає їх, як особливий вид перефразування – міжмовне перетворення, яке має суттєві відмінності від трансформацій у рамках однієї мови. При цьому, вчена наголошує, що «коли ми говоримо про одномовні трансформації, то ми маємо на увазі фрази, які відрізняються одна від одної за граматичною структурою, мають (практично) один і той же зміст і здатні виконувати в даному контексті одну і ту ж комунікативну функцію» [1: 74]. Таким чином, І. В. Арнольд відокремлює міжмовні перекладацькі трансформації від перекладацьких трансформацій в межах однієї мови, надаючи першим значно більшу вагу в сфері теоретичного та практичного перекладу.

Проте, у царині теоретичного перекладу прийнято вважати, що найбільш точним щодо розкриття науково-об'єктивної сутності поняття "перекладацькі трансформації" є визначення надане Л. С. Бархударовим, який зазначав, що **"перекладацькі трансформації"** – це "численні та якісно різноманітні міжмовні перетворення, які здійснюються для досягнення перекладацької еквівалентності ("адекватності перекладу") усупереч розбіжностям у формальних і семантичних системах двох мов" [2: 190-191]. При цьому, лінгвіст зазначав, що за його визначенням термін "трансформація" не можна сприймати буквально, адже текст оригіналу не змінюється сам по собі, – відповідно оригінал залишається незмінним, але на його основі за допомогою певних перекладацьких трансформацій створюється текст на іншій мові і, тому, сам по собі переклад є загальною міжмовною трансформацією [2: 5].

Таким чином, у сфері теорії перекладу **перекладацькі трансформації** можна визначити як якісні та об'єктивно різноманітні міжмовні перетворення, способи перекладу, операції перефразування спрямовані на повноцінну перебудову та перетворення ключових елементів вихідного тексту, які здійснюються у супереч розбіжностям у формальних і семантичних системах двох мов для досягнення еквівалентності та адекватності перекладу у тих випадках, коли словниковий відповідник відсутній або не може бути використаний за умовами контексту.

Не менш важливою теоретичною проблемою в галузі теорії та практики перекладу є питання щодо класифікації перекладацьких трансформацій.

Класифікація перекладацьких трансформацій, тобто розподіл їх на певні категорії, види, підгрупи чи рівні дозволяє більш детально та об'єктивно провести дослідження як окремих індивідуальних, так і загальних особливостей перекладацьких трансформацій, а найголовніше – визначити основну сферу та специфіку їх застосування під час здійснення перекладу.

У теорії перекладознавства існує чимала кількість підходів щодо класифікації перекладацьких трансформацій та відповідно кожен науковець, теоретик чи практик перекладу обґрунтовує свою позицію при їх розгляді. Проте, єдиної думки щодо класифікації перекладацьких трансформацій досі не існує. Отож, запропоноване дослідження має на меті детально проаналізувати існуючі наукові підходи різних учених щодо поділу перекладацьких трансформацій, виявити найбільш науково-обґрунтовані з них та сформулювати науково-теоретичне визначення їх суті.

Розробивши детальну класифікацію перекладацьких трансформацій, В. Н. Комісаров поділяє їх на такі види: **лексичні, граматичні та комплексні лексико-граматичні трансформації**. При цьому, в межах кожного виду В. Н. Комісаров виділяє чітку систему перекладацьких технічних прийомів та способів, які асоціюються із відповідним типом перекладацьких трансформацій.

1) Лексичні трансформації: а) транскрибування; б) транслітерація; в) калькування; г) лексико-семантичні заміни: конкретизація; генералізація; модуляція або смисловий розвиток.

2) Граматичні трансформації: а) членування речень; б) об'єднання речень; в) граматичні заміни: форми слова; частини мови; члена речення; типу речення.

3) Лексико-граматичні: антонімічний переклад; експлікація (описовий переклад); компенсація [5: 56; 87].

У свою чергу, інший відомий науковець Я. Й. Рецкер розділяє перекладацькі трансформації на **лексичні і граматичні** [11: 97-98]. При цьому, останні полягають у перетворенні структури речення у процесі перекладу відповідно до норм мови перекладу. Трансформація може бути повною або частковою. Зазвичай, коли замінюються головні члени речення, відбувається повна трансформація, якщо ж замінюються лише другорядні члени речення, відбувається часткова трансформація. Крім заміни членів речення заміні підлягають і частини мови.

До **граматичних трансформацій** входять такі перекладацькі прийоми: а) зміна порядку слів; б) зміна структури речення (повна і часткова); в) заміна частин мови і членів речення; г) додавання слів; д) опущення слів.

Лексичні трансформації складаються з таких перекладацьких прийомів: а) диференціація значення; б) конкретизація значення; в) генералізація значення; г) смисловий розвиток; д) антонімічний переклад; е) цілісне перетворення; ж) компенсація втрат у процесі перекладу.

Схожа і водночас відмінна від попередніх концепцій зі своїми специфічними особливостями є класифікація, представлена теоретиком та практиком перекладу Л. С. Бархударовим. Він розрізняє такі чотири види трансформацій: **перестановки, заміни, додавання та опущення**. При цьому, в межах кожної із них Л. С. Бархударов виділяє також відповідні специфічні перекладацькі прийоми, які є невід'ємною їх частиною [3, с.78].

1. Перестановки : а) зміна порядку слів і словосполучень у структурі речення; б) зміна порядку частин складного речення; в) зміна самостійних речень у складі тексту;

2. Заміни : а) заміни форм слова; б) заміни частин мови; в) заміни членів речення (перебудова синтаксичної структури речення); г) синтаксичні заміни в складному реченні: заміна простого речення складним і навпаки; заміна головного речення підрядним і навпаки; підрядного зв'язку сурядним; сполучникового зв'язку безсполучниковим; д) лексичні заміни: конкретизація; генералізація; заміна наслідку причиною і навпаки; е) антонімічний переклад; ж) компенсація;

3. Додавання.

4. Опущення.

Л. С. Бархударов наголошував, що подібний поділ є значною мірою приблизним і умовним [2: 112]. І справді, дана класифікація є достатньо умовною і, відповідно, зустрічаються ці чотири типи перекладацьких трансформацій на практиці у чистому вигляді досить рідко – зазвичай вони застосовуються в сукупності, набуваючи комплексного характеру. При цьому, варто відзначити, що **перестановками** називаються зміни розташування (порядку проходження) мовних елементів у тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу. До **замін** належать як зміни при перекладі слів, частин мови, членів речення, типів синтаксичного зв'язку, так і лексичні заміни (конкретизація, генералізація, антонімічний переклад, компенсація). **Додавання**, в свою чергу, передбачають використання у перекладі додаткових слів, що не мають відповідників в оригіналі. Під **опущенням** слід мати на увазі пропущення тих або інших слів при перекладі.

Цікавою є позиція Л. Латишева, який розробив свою класифікацію в залежності від способу відхилення від міжмовних відповідностей, і всі перекладацькі трансформації поділяв на наступні:

- 1) **морфологічні** – заміна однієї категоріальної форми іншими або декількома;
- 2) **синтаксичні** – зміна синтаксичної функції слів і словосполучень;
- 3) **стилістичні** – зміна стилістичного оформлення конкретного фрагменту тексту;
- 4) **семантичні** – зміна не тільки форми вираження змісту, але і самого змісту.
- 5) **змішані** – лексико-семантичні та синтаксично-морфологічні [7: 78].

Пізніше Л.К. Латишев, після проведення ще більш глибокого вивчення перекладацьких трансформацій, розширив попередню класифікацію та виділив уже шість типів перекладацьких перетворень [8: 46]:

1. **Лексичні перетворення.** До цього типу вчений відносить заміни лексем синонімами, залежними від контексту.

2. **Стилістичні перетворення.** У цьому випадку відбувається трансформація стилістичного забарвлення слова, що перекладається.

3. **Морфологічні перетворення.** Сюди відноситься перетворення однієї частини мови в іншу або заміна її декількома частинами мови.

4. **Синтаксичні перетворення.** До них дослідник відносить трансформацію синтаксичних конструкцій (слів, словосполучень і речень), зміна типу підрядних речень, зміна типу синтаксичного зв'язку,

трансформацію пропозицій в словосполучення і перестановку частин у складнопідрядних і складносурядних реченнях.

5.Семантичні трансформації. У підручниках та монографіях з теорії перекладу це явище також називають як "смисловий розвиток". Сюди Л.К. Латишев відносить заміни деталей-ознак.

6.Трансформації змішаного виду – це конверсна трансформація і антонімічний переклад, за Л. Латишевим.

Наукові теоретики перекладу А. Фітерман та Т. Левицька виділяють три типи перекладацьких трансформацій [9: 62]:

1.Граматичні трансформації. Сюди належать такі перекладацькі прийоми та засоби як : перестановки, опущення і додавання, перебудови та заміни речень.

2.Стилістичні трансформації. До цієї категорії можна віднести такі прийоми, як синонімічні заміни та описовий переклад, компенсація та інші види замін.

3. Лексичні трансформації. Тут ідеться про заміну і додавання, конкретизацію та генералізацію речень.

Наступний вчений, О. Д. Швейцер, пропонує класифікувати трансформації на чотири групи [12: 113].

➤ **Трансформації на компонентному рівні семантичної валентності** у разі застосування різного роду замін. Наприклад, заміна морфологічних засобів лексичними, іншими морфологічними, синтаксичними або фразеологічними та інші.

➤ **Трансформації, що здійснюються на референціальному рівні** – це:

1) конкретизація (або гіпонімічна трансформація); 2) заміна реалій (інтергіпонімічна трансформація); 3)переклад за допомогою реметафоризації (синекдохічна трансформація); 4) метонімічні трансформації; 5) реметафоризації (заміни однієї метафори іншою); 6) деметафоризації (заміни метафори її антиподом – неметафорою).

➤ **Трансформації на стилістичному рівні** – компресія і розширення. Говорячи про компресію, ідеться про еліпсис, семантичне стягнення, опущення надлишкових елементів і лексичне згортання.

➤ **Комплексні трансформації**, які включають різні комбінації вищевказаних технічних засобів та способів перекладу.

У свою чергу, Р. Мін'яр-Білоручев називає три види трансформацій – **лексичні, граматичні, семантичні** [10: 96]. До лексичних він відносить прийоми генералізації і конкретизації; до граматичних – пасивізацію, заміну частин мови і членів речення, об'єднання речень або їх членування; до семантичних – метафоричні, синонімічні заміни, логічний розвиток понять, антонімічний переклад і прийом компенсації.

Інколи лінгвісти зосереджували свою увагу не на перекладацьких трансформаціях, а на основних перекладацьких прийомах та безпосередньо не зверталися до перекладацьких перетворень. Так, французькі науковці Жан Дарбельне і Жан-Поль Віне провели класифікацію прийомів, які варто використовувати у ході перекладацької роботи, поділивши їх на дві групи: прийоми прямого перекладу та прийоми непрямого перекладу.

До **прийомів прямого перекладу** вони відносили:

- 1) дослівний переклад; 2) калькування; 3) запозичення.

До **прийомів непрямого перекладу** належать:

- 1) еквіваленція (передача змісту попереджувальних написів, прислів'їв, афоризмів іншими словами);
- 2) транспозиція (заміна однієї частини мови на іншу);
- 3) адаптація (заміна деталей історії, що повідомляється, іншими);
- 4) модуляція (зміна точки зору) [4: 158-159].

Американський лінгвіст Ю. Найда у своїй книзі "До науки перекладу" наводить такі перекладацькі модифікації, як **додавання, опущення і зміни**. У рубриці "Додавання" описуються такі випадки: 1) заповнення еліпсів; 2) вимушене уточнення, обумовлене двозначністю оригіналу або прагненням уникнути помилкових асоціацій; 3) доповнення при зміні граматичної структури; 4) експліцитна передача імпліцитного сенсу; 5) відповіді на риторичні запитання; 6) застосування класифікаторів; 7) повторення частини попереднього висловлювання в ролі сполучної ланки; 8) використання лексичних дублетів. **Опущення** при перекладі стосуються повторів, зайвих згадок референта (заміни імені займенником), сполучників, сполучних ланок, категорій іноземної мови відсутніх або менш уживаних у мові перекладу. Зміни при перекладі включають заміну звуків, граматичних категорій частин мови, порядку елементів, типу зв'язку між реченнями, окремих слів і фразеологічних одиниць [13: 64-65].

Таким чином, розглянувши різноманітні підходи вітчизняних і зарубіжних науковців теоретиків та практиків перекладу щодо класифікації

перекладацьких трансформацій, можна зробити висновок, що всі вони у своїй основі ґрунтуються на конкретному наборі перекладацьких технічних прийомів та засобів, які найчастіше застосовуються при здійсненні перекладу з однієї мови на іншу та містять єдиний підхід до виокремлення видів перекладацьких перетворень. Отже, на цій основі, можна виділити наступні типи перекладацьких трансформацій, які зустрічаються майже у всіх розглянутих нами класифікаціях, а саме:

Морфологічні трансформації – полягають у заміні однієї частини мови іншою або декількома частинами мови під час здійснення перекладу.

Синтаксичні трансформації - полягають в зміні синтаксичних функцій слів і словосполучень.

Стилістичні трансформації – зміни стилістичного оформлення чи забарвлення конкретного фрагменту під час перекладу.

Семантичні трансформації – перетворення, які здійснюються на основі різноманітних причинно-наслідкових зав'язків, що існують між елементами конкретних ситуацій, що підлягають опису під час перекладу.

Лексичні трансформації – відхилення від прямих словникових відповідностей. Лексичні трансформації зумовлені тим, що об'єм значень лексичних одиниць мови оригіналу та мови перекладу не співпадає.

Граматичні трансформації полягають в перетворенні структури речення в процесі перекладу відповідно до норм мови перекладу.

Трансформації змішаного типу – трансформації, які поєднують у собі різні технічні прийоми та способи перекладу.

Однак, слід зазначити, що будь-який поділ перекладацьких трансформацій на окремі види, групи чи типи є відносно умовним, і на практиці всі їх різновиди мають комплексний характер та застосовуються у сукупності для досягнення адекватності та еквівалентності перекладу.

Таким чином, провівши об'єктивне теоретичне дослідження та ґрунтовний науковий аналіз фундаментальних теоретичних засад перекладу, а також основних міжмовних перетворень – перекладацьких трансформацій – можна зробити загальний висновок, що теоретичний розвиток та постійне вдосконалення наукової моделі перекладу як складного багатогранного комплексного процесу специфічної лінгвістичної діяльності людини та перекладацьких трансформацій як невід'ємних, ключових технічних засобів та прийомів його вдосконалення є дуже важливим і має актуальне теоретичне і прикладне значення, виступаючи невід'ємною частиною професійної

діяльності будь-якого кваліфікованого перекладача, створюючи необхідні умови для досягнення ним еквівалентності та адекватності перекладу, як основного критерію його якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. / учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз. " [третье издание]. М.: Просвещение, 1990. 300 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Междунар. отношения. 1975. 240 с.
3. Бархударов Л. С., Рецкер Я. И. Курс лекций по теории перевода. М., 1968 М.: 2003. 78 с.
4. Вине Ж.-П., Дарбельне Ж. Технические способы перевода. М. : 1978. С. 157–167.
5. Карабанова О. О. Переводческие трансформации как понятие и явление: дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 / Московский педагогический университет. М., 2000. 166 с.
6. Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И. Грамматические и жанрово-стилистические основы перевода / пособие по переводу с английского языка на русский. Часть 2. М.: Высшая школа, 1965. 287 с.
7. Латышев Л. К. Курс перевода: эквивалентность перевода и этапы его достижения. М. : Просвещение, 1981. 198 с.
8. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М. : Просвещение, 1998. 160 с.
9. Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. М. Издательство литературы на иностранных языках, 1963, 136 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. М. : Воениздат, 1980. 237 с.
11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
12. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика: Статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 215 с.
13. Nida E. Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden : Brill, 1964. 331 p.

Ю.Б. Мінцис

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології*

Е.Є. Мінцис

старший викладач кафедри англійської філології

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВИГУКІВ У ЛІТЕРАТУРНІЙ КАЗЦІ РОАЛЬДА ДАЛА «ЧАРЛІ І ШОКОЛАДНА ФАБРИКА»

Переклад художньої літератури – це складний процес, дослідники якого порівнюють лексичні, синтаксичні та стилістичні особливості тексту оригіналу та його перекладу, визначають стратегію перекладача.

Оскільки вигуки виконують важливу роль у різних фазах мовленнєвого спілкування, у дискурсі стає важливим вибір відповідного вигуку залежно від мети висловлювання та способу її досягнення. Слід зазначити, що переклад англійських вигуків стає справжнім викликом для перекладача, оскільки поки що відсутні українсько-англійський чи англійсько-український словники вигукової лексики. Невірне відтворення та вилучення вигуків з тексту може призвести до викривлення оригінальної ідеї автора, а саме недостатнього прояву та знебарвлення емоційного стану учасника діалогічного мовлення, відношення автора до перебігу подій [5: 197]. Отже метою запропонованої статті є визначення прийомів, які застосував В. Морозов при перекладі вигуків використаних у літературній казці Роальда Дала «Чарлі і шоколадна фабрика».

Як відомо, вигуки – це мовні елементи, що слугують для вираження різних емоцій, почуттів, не називаючи їх. Вони є мимовільними спонтанними висловлювання-реакціями і не є інтенціональними висловлюваннями та свідомими мовленнєвими актами. Це просто людська реакція на певну ситуацію. У дослідженні Т.А. Оришечко зазначено, що труднощі перекладу вигуків обумовлюються такими специфічними рисами, як: 1) багатозначність

деяких вигуків. Прагматичне значення вигуку можна точніше встановити за допомогою речення, до складу якого входить вигук, якщо таке речення є у тексті оригіналу; 2) нечіткість змісту, оскільки вигуки не називають, а лише позначають емоції або почуття; 3) наявність етноспецифічних вигуків; 4) наявність власних авторських вигуків [54: 393].

Т.А. Оришечко у своїй статті виділяє такі прийоми перекладу англійських вигуків:

- використання повного українського словникового відповідника;
- застосування варіантного українського відповідника англійському вигуку;
- транскодування – звукова та /або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу;
- утворення нового контекстуального відповідника;
- прийом апроксимації, тобто підбір близького за вираженням емоцій українського вигуку;
- вилучення вигуку. Вилучення відбувається внаслідок бажання перекладача не перевантажувати читача деталями, за відсутності відповідного сталого кліше в цільовій мові або різного лексичного наповнення синтаксичних структур;
- додавання вигуку. Цей прийом у цільовому тексті полягає у введенні лексичних елементів, відсутніх в оригіналі;
- заміна англійського вигуку українським повнозначним словом, українською вигуковою фразою або вигуковим реченням (певною мірою цей прийом частково нагадує спосіб вилучення з компенсацією на лексичному або синтаксичному рівні) [54: 395].

Літературна казка “Чарлі і шоколадна фабрика” досить насичена різноманітною вигуковою лексикою. Тут наявні і загальнопоширені, і до певної міри старомодні та навіть знижені просторічні вигуки. Вони функціонують в діалогах для точного вираження емоцій персонажів, їх мовної соціальної характеристики, надання більшої експресивності ситуації.

Цей ефект має бути з точністю відтворений у перекладі, що вимагає певних зусиль, адже вигуки часто є багатозначними і нечіткими, їх значення реалізується лише в контексті. Є вигуки, які по різному перекладаються, тобто перекладач повинен добре розуміти ситуацію, та що має на меті автор вживаючи той чи інший вигук.

Найпростішими для відтворення є непохідні та звуконаслідувальні вигуки. Вони, як правило, перекладені В. Морозовим за допомогою словникового або варіантного відповідника. Прикладами використання повних відповідників є наступні речення: *Oh, how he loved that smell!* [70: 17]; – *Ох, як же йому подобався цей запах!* [19: 12]; *Ah-ha... That's it, you see...* [70: 25]; – Ага... Отож бо й воно.....[19: 23]. “*Sssh!*” whispered Grandpa Joe, and he beckoned Charlie to come closer [70: 42]; – *Цс!* — прошепотів дідунь Джо й жестом підкликав Чарлі до себе [19: 55]. “*Hey, there! Mike Teavee!*” shouted Mr Wonka. [70: 80]; – *Гей, там!* Майк Тіві! – крикнув містер Вонка [19: 125].

Також, іноді зустрічаються вигуки, де поєднано варіантний відповідник та прийом апроксимації, тобто підбір близького за вираженням емоцій українського вигуку: “*Yipreeeeeeeeee!*” he shouted. “*Three cheers for Charlie! Hip, hip, hooray!*” [70: 54]; – *Урааааааа!* - горлав він. – *Хай живе Чарлі! Гін-гін, ура!* [19: 76]. У цьому реченні присутні 3 типи вигуків: повний відповідник, транскодування та компенсація.

Простежуються випадки, коли один і той самий вигук перекладається по-різному, а точніше він несе різне емоційне забарвлення, передає різні почуття і перекладається відповідно до контексту:

“*Oh, what a man he is, this Mr. Willy Wonka!*” cried Grandpa Joe [70: 19]. – *Ой*, що то за людина, містер Вільї Вонка! [19: 16] (здивування, захоплення); “*Oh, don't worry about them!*” cried Mr. Wonka [70: 80]. – *Та* не звертайте на них уваги! – вигукнув містер Вонка [19: 124] (байдужість); “*Oh, Mr Wonka,*” wailed Mrs Teavee, “*how can we make him grow?*” [70: 122]. – *Ох*, містере

Вонко, – голосила пані Тіві, - що нам зробити, щоб він виріс? [19: 209] (хвилювання).

Буває, що англійський вигук та його український відповідник не співпадають за стилістичними регістрами, як наприклад *on earth*. Цей вигук є поширеним розмовним виразом, що виражає здивування чи роздратування, тоді як близький йому за значенням еквівалент *биса* належить до просторічного, навіть лайливого лексичного шару. Тому цей вигук іноді був опущений у перекладі: “What *on earth*’s going on!” cried Grandma Josephine, waking up suddenly [70: 43]. – Що таке? – скрикнула бабуся Джозефіна, несподівано прокинувшись [19: 58]. Проте в наступному прикладі він зберігається: “What *on earth* do you mean?” asked Mr Teavee sharply. [70: 119]. – Що це має означати, до дідька? [19: 205] (вигук у перекладі підкреслює роздратованість та переживання пана Тіві, адже це його син зник у телевізорі).

Знаходимо в україномовному варіанті опущення вигуків, функція яких в даному контексті є несуттєвою, виконується іншими елементами висловлювання або ж таке їх вживання є невластивим українській мові: “*Oh dear, look! He’s slowing down!*” [70: 74]; – *О, дивіться! Він гальмує!* [19: 113] (оскільки забороняється вимовляти ім'я Боже даремно). Проте в українській та англійській мовах є поширеним вживання вигуків біблійного походження. Однак, на відміну від української мови, в англійській, значно рідше використовують лексеми *God/Lord* (Бог/Господь), тому що це вважається аморальним. Замість них вживають різноманітні евфемізми: *gosh, gawd, bygolly, goodness, heaven, oh dear, oh/myu*. Такі культурні розбіжності роблять неможливим переклад таких вигуків за допомогою повних відповідників, вживаються лише контекстуальні відповідники релігійного походження, які виражають позитивні і негативні емоції : “*Good heavens, didn’t you know that?*” [70: 19]. – *Святий Боже, невже ти не знаєш?* [19: 15]; “*Good heavens, woman,*” said Mr Gloop, ‘I’m not diving in there! I’ve got my best suit on! [70: 74]; – *Побійся Бога, жінко, - вигукнув пан Глуп, - я не*

стрибатиму! Це ж мій найкращий костюм! [19: 112]; “*Good heavens, girl!*” shrieked Mrs Beauregarde suddenly, staring at Violet, ‘what’s happening to your nose! [70: 92]. – *О Господи*, дитино! – заверещала раптом пані Борегард, дивлячись на Віолету, - що з твоїм носом! [19: 147]; “*My gosh, so there is!*” [70: 69]. – *О людоньки*, й справді! [19: 102]; “*Goodness me!* He must be freezing!” [70: 60]. – *Боже ж ти мій!* Та він геть замерзне! [19: 86].

У прикладі “*By golly, he has stuck!*” said Charlie [70: 74]. – Уже застряг! *Йй-богу!* – вигукнув Чарлі [19: 113], автор перекладу вдається до граматичних трансформацій, переставляючи місцями слова і утворюючи два речення, і наголошує, що хлопець насправді потрапив у халепу.

Англійській й українській мовам притаманні вигуки табу зі словами *hell, devil*. З метою пом’якшення значення та з етичних мотивів замість них вживаються евфемізми: *heck, darn, blazes, flaming* та інші”. В українській мові їх непом’якшені еквіваленти, які як правило, містять лексеми *чорт, біс, дідько*, є значно рідше вживаними і відповідно, вони мають значно більш знижену конотацію. Ці приклади вигуків зустрічаються у тексті рідше, адже несуть негативне значення:

“*Oh, to blazes with that!*” said Violet <...> [70: 90]. – *Ой, та ну його!* – урвала Віолета <...> [19: 145].

“He’s taking *a heck* of a long time to come across,” said Mr Teavee <...> [70: 119]. – *Довго ж він добирається!* – сказав пан Тіві <...> [19: 205]. Як бачимо, іноді такі вигуки опущено, а їх стилістичний ефект компенсується за рахунок додавання другорядних елементів. Крім цього перекладач змінив комунікативний тип речення – з розповідного на окличне.

У мові оригіналу наявні також застарілі вигуки. Усі вони виражають здивування. Автор перекладу намагається їх за допомогою застарілих українських вигуків: “*Crikey!*” said Mike Teavee [70: 103]. – *Ого!* – роззявив рота Марк Тіві [19: 169] (у перекладі Морозов додає слово *роззявив* з метою створення ефекту здивування).

“*Cripes!*” he cried. ‘What’s going on in here? [70: 55]. – *Ого!* – здивувався він. – Що це тут діється? [19: 76] (перекладач знову ж таки додає слово *здивувався*, підсиливши вигук *cripes*). “*Cripes!*” said Mr Bucket [70: 56]; – Овва! – вимовив пан Бакет [19: 79] (у перекладі вжито застарілий вигук). “*Good gracious me!*” said Mr Salt <...> [70: 107]. – *О Господи!* – зойкнув па Солт <...> [19, с. 177] (для підсилення у перекладі вжито стилістично забарвлене слово *зойкнув*).

Цікавою з точки зору перекладу є компенсація з вилученням, яка є яскравим прикладом стратегії доместикації: “Another bad lot, *I’ll be bound*,” muttered Grandma Josephine [70: 40]. – Ще один поганець, *хай мені грець*, – буркнула бабуся Джозефіна. [19: 52]. *It’s terrific!*” [70: 41]. – *Клас!* [19, с. 53]. “*Hallelujah!*” yelled Grandpa Joe. “*Praise the Lord!*” [70: 57]. – *Слава Богу!* – вигукнув дідунь Джо. – *Навіки Слава!* [19: 81]. “Now, Violet,” Mrs. Beauregarde said <...> [70: 39]. – *Цить*, Віолето, – озвалась пані Борегард <...> [19: 50]. “Well – *that’s that!*” said Grandpa Joe brightly [70: 37]. – *Ну... от і все!* – весело озвався дідунь Джо [19: 46].

“*Holy mackerel!*” cried Mr Teavee. “You mean we might have a collision?” [70: 113]. – *Сто чортів в печінку!* – вигукнув пан Тіві. – Тобто ми можемо зіткнутися? [19: 191]. “*Good heavens, child, stop interrupting me!*” said Mr Wonka [70: 114]. – *А щоб ти здоров був!* Перестань мене перебивати! – обурився містер Вонка [19: 194]. “*Oh, my sainted aunt!*” cried Mr Wonka [70: 118]. – “*А щоб тебе качка копнула!*” – обурився містер Вонка [19: 201]. “*See you later, alligator!*” he shouted, and he pulled down the switch, <...> [70: 117]. – *Бувайте здорові і не кашляйте!* – вигукнув він, рвонув рубильник на себе <...> [19: 203].

Як бачимо, основні труднощі у відтворенні вигуків полягають у їх етноспецифіці (особливо це стосується вигуків з біблійною або лайливою складовою), а також у розмитості їх значення, яке реалізується лише у контексті. В результаті проведеного аналізу ми встановили, що у творі “Чарлі і шоколадна фабрика” були вжиті всі види перекладу вигуків. Найбільш

численними виявились вигуки біблійного походження, які перекладалися з біблійною лексемою або без неї. Часто перекладач додає слова (переважно дієслова) для підсилення емотивності сказаного чи відчутого. Разом з тим, віднайдено випадки, коли вигуки використовуються у перекладі там, де вони відсутні в оригіналі, для натуралізації висловлювання або ж як компенсаторний механізм для відшкодування стилістичних втрат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Болдирєва М.Є., Сітко А. В. Переклад англомовних вигуків. *Матеріали доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції 6–7 квітня 2012 р. Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика* / за заг. ред. А. Г. Гудманяна, С. І. Сидоренка. К.: Аграр Медіа Груп, 2012. С. 196 - 199.
2. Оришечко Т. А. Переклад англійських вигуків українською мовою. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ: КНУ ім. Т. Г. Шевченка. 2009. Випуск 25. Частина 2. С. 392 - 395.
3. Дал Р. Чарлі і шоколадна фабрика. / пер. з англ. В. Морозова, за ред. О. Негребецького та І. Малковича. К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2016. 240 с.
4. Dahl R. *Charlie and the Chocolate Factory*. М.: Айрис-пресс, 2013. 216 с.

В.О. Папіжук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. пед.наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ ІНТЕРНЕТ У ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Іноземна мова – це навчальний предмет, який в силу своєї специфіки, а саме, створення для студентів штучного мовного середовища через відсутність природного, припускає найбільш гнучке і широке використання різних технічних засобів навчання. Тому не дивно, що у викладанні іноземної мови нові можливості, що відкриваються завдяки використанню сучасних методів навчання і новітніх технологій, знайшли найрізноманітніше застосування. Педагогічні і теоретичні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджені у працях М. Жалдака, Ю. Жука, В. Загвязінського, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе, А. Пенькова, Є. Полат, С. Ракова, Ю. Рамського та інших.

Мета статті полягає у визначенні особливостей використання нових інформаційних технологій у навчанні французької мови студентів вищих навчальних закладів, рекомендації основних Інтернет-ресурсів для навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Новітні технології – це не лише сучасні технічні засоби, але і нові форми та методи, новий підхід до процесу навчання. Використання новітніх інформаційних технологій допомагають забезпечити індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей тих, хто вчиться, їх рівня знань [6].

Хоча всесвітня комп'ютерна мережа Інтернет з'явилася порівняно недавно, однак зараз мільйони людей у багатьох країнах світу вже не можуть обійтися без цього потужного сучасного засобу спілкування і пізнання. Інтернет змінюється з кожним днем, а його можливості постійно розширюються, в ньому з'являється багато нової інформації, і подорожувати по ньому стає все цікавіше.

Можливість мережі Інтернет визначається різними дидактичними завданнями, які можна вирішити в навчальному процесі. Найбільш важливі

завдання, які можуть бути реалізовані при навчанні іноземної мови засобами Інтернет-технологій у вузі характеризуються: розвитком вміння іншомовного спілкування в різних сферах і ситуаціях; формуванням і вдосконаленням мовного навичку; розвитком навичку самостійної та дослідницької роботи студента за рахунок спеціально організованої діяльності з використанням Інтернет-технологій, що ініціює самостійну діяльність і ліквідує прогалини в знаннях, уміннях, навичках; підвищенням мотивації і створенні потреби у вивченні іноземної мови; реалізацією індивідуального підходу засобами обліку індивідуальних особливостей особи, що навчається, за рахунок використання комунікативної служби мережі Інтернет; формуванням комунікативного навичку і культури спілкування.

Оскільки одним з важливих резервів підвищення ефективності вищої освіти є оптимізація самостійної роботи студента, в умовах інформатизації освіти і скорочення кількості навчальних годин, які відводяться на вивчення другої та третьої іноземних мов у ВНЗ, високоякісна іншомовна підготовка фахівців можлива тільки в тому випадку, коли основний акцент у навчанні іноземної мови робиться не стільки на аудиторне заняття, скільки на самостійну діяльність студента, яка грамотно поєднана з сучасними інформаційними технологіями в цілому та Інтернет-технологіями зокрема.

Самостійна робота студента з використанням можливості мережі Інтернет може проходити двома основними шляхами через аудиторну та позааудиторну роботу студента. Аудиторна самостійна робота студента характеризується виконанням завдань в комп'ютерному класі, який оснащений виходом в Інтернет, в рамках заняття з французької мови під безпосереднім наглядом і керівництвом викладачів. Позааудиторна самостійна робота студента - це виконання спеціально підготовленого завдання в мережі Інтернет. Самостійна робота в даному випадку побудована таким чином, що дає можливість студентам виконати навчальне завдання в будь-якому зручному йому місці з точкою доступу в Інтернет.

Завдяки Інтернету студенти мають унікальну можливість користуватися автентичними текстами, слухати носіїв мови і спілкуватися з ними, що створює природне мовне середовище; формувати та вдосконалювати мовні навички на основі опрацювання навчальних ресурсів різноманітних дистанційних курсів з іноземної мови; формувати мотивацію на основі систематичного вивчення "живих" матеріалів [2; 3: 8].

Розглянемо найбільш цікаві та корисні для навчання французької мови Інтернет-ресурси. Наприклад, сайт www.nouvelobs.com надає різноманітні можливості для роботи з новинними статтями авторів-носіїв мови. Окрім того, тут є рубрики : *conjugaison dūfinition synonyme rugles de franzaais exercices de franzaais fle*, де можна вивчати граматичні правила, знаходити синоніми, перекладати он-лайн та перевіряти свої знання. Сайт <http://www.tv5monde.com/> також пропонує навчатися, навчати, відкривати і грати з французькою мовою, матеріали для вчителів та тих, хто вчиться, повністю безкоштовні, доступні на всіх медіа та в усьому світі. На французькому сайті www.tv5.fr в розділі «*Apprendre le franzaais*», пропонується на вибір кілька тематичних рубрик, кожна з яких містить різні завдання на розуміння відео- та аудіоматеріалу. Слухачі мають можливість не тільки виконати завдання, але і відразу ж проаналізувати свої помилки. Сайт надає унікальну можливість спочатку прослухати аудіоматеріал, а потім, ґрунтуючись на отриманій інформації, заповнити пропуски в реченнях. За допомогою сайту французького телебачення www.france2.fr студенти мають можливість працювати з відеорепортажами. Також існує безліч сайтів французької преси (наприклад, www.liberation.fr, www.lemonde.fr), які надають чудову можливість роботи з граматиною і новою лексикою. Такі сайти, як www.yahoo.fr, www.orange.fr, можна використовувати для пошуку будь-яких матеріалів французькою мовою в Інтернеті [4].

Останнім часом в навчальних програмах вузів зміщуються акценти з аудиторних занять на самостійне вивчення іноземної мови. Тому все більшої актуальності набувають інтерактивні тести з інтернету, завдяки яким можна не лише дізнатись про щось нове, а й самому перевірити свої знання. Так, на сайті *Civilisation franzaaise* (www.cortland.edu/flteach/civ/) нашої увазі пропонуються інтерактивні уроки країнознавства, де необхідно вставити правильне слово, а потім можна подивитися підказку. Теми тестів досить різноманітні: французька кухня, культурне життя, культурна спадщина, суспільство, школа, економіка, держава, правосуддя, Європа, сімейне життя, свята, житло, облаштування будинку, релігія, соціальне забезпечення і медицина, символи країни, транспорт, канікули, віртуальна подорож [5].

Інтернет-ресурс <http://www.studyfrench.ru/> повністю присвячений вивченню французької мови і містить різноманітну навчальну та довідкову інформацію. Тут можна знайти уроки онлайн, тести, ігри, конкурси, довідник з граматики французької мови, матеріали про Францію, французькі топіки,

спеціально підібрані для складання іспитів у школах і вузах; каталог курсів французької мови; інформацію про французькі розмовні клуби.

Окрім різних сайтів в мережі Інтернет існує ряд навчальних посібників, завдання яких спрямовані на роботу з автентичними матеріалами у Всесвітній Павутині. Так, видавництво CLE International на даний момент вже випустило два навчальних посібники з використанням інтернет-ресурсів для людей, які вивчають французьку мову на початковому і середньому етапах (150 Activités Sur Internet Niveau Débutant і 150 Activités Sur Internet Niveau Intermediaire). За допомогою даних посібників учні та студенти мають можливість відкрити для себе франкомовний Інтернет в процесі оволодіння французькою мовою.

Інтернет-ресурси можуть бути використані також задля формування та розвитку фонематичного слуху, правильної вимови та й взагалі фонетичних навичок. Наприклад на сайті *NOSAlingua* (<https://www.mosalingua.com>) серед ресурсів для вивчення французької мови є категорія "parler et prononcer", далі за посиланням – перехід на інший сайт, *Forvo* (<https://forvo.com>), де можна обирати будь-яку лексичну тему. Кожне слово тут супроводжується звукозаписом, тому може бути прослухане і проговорене. Таким чином можна вивчати теми повсякденного вжитку, як: сім'я, кольори та числа, повсякденні фрази, тварини, хобі тощо.

На сайті *Podcast français facile* (<https://www.podcastfrancaisfacile.com>) можна прослухати діалоги та тексти, які супроводжуються звукозаписами та картинками, що робить читання та прослуховування самостійним, більш доступним та цікавим.

Інтернет-сайти корисні у вивченні лексичних одиниць. Наприклад, серед різноманіття завдань, які можемо знайти на сайті *Logiciel éducatif* (<https://www.logicieleducatif.fr>), є ігри для розвитку лексичної компетенції. На сайті *Bonjour de France* (<https://www.bonjourdefrance.com>) можна підібрати завдання відповідно до рівня студента та вирішити тестові завдання з теми.

Граматичну компетентність можна розвивати, звертаючись до такого сайту, наприклад, як <https://www.ortholud.com>. Зокрема, це вправи на відмінювання дієслів. На сайті <https://www.teteamodeler.com> можна обрати онлайн-навчальні ігри, які супроводжуються картинками та звукозаписом, в чому і полягає їх цінність, адже це дає можливість студентові працювати самостійно[4; 1].

Інтернет-ресурси дозволяють нам не тільки розвивати різні навчальні компетенції студентів, а й підвищувати їхній культурний рівень. Існують сайти, наприклад <https://ru.france.fr>, де можна дізнатись загальну інформацію про французькі види мистецтва, спорт, відпочинок тощо. Атмосфера сайту дозволяє зануритись в реальну сучасну Францію, зрозуміти яка вона, та чим вона живе.

Заняття із застосуванням Інтернет-ресурсів тільки підвищать мотивацію студентів до вивчення французької мови, адже вони є цікавими, інноваційними та близькими для молоді. Зокрема, для використання на заняттях та самостійної роботи студентів можна порадити наступні посилання: www.lepointdufle.net; www.franzaisfacile.fr; www.azurlingua.fr; www.maxicours.com; www.zampeta.fr; www.projects-abroad.fr; www.polarfle.com; www.phonetique.free.fr; www.apprendre-le-français; www.eclipse-йducation.fr та інші. Цікавою самостійною роботою студентів можуть стати соціальні мережі, такі, наприклад, як *Instagram*, *Facebook*, *Viber* та інші. Студентам можна запропонувати наступні завдання:

- робити пости французькою мовою (наприклад на Facebook);
- коментувати фотографії та записи французькою мовою (наприклад в Instagram);
- заохочувати студентів переписуватись з "друзями по листуванню" з франкомовних країн (в межах навчального процесу) французькою мовою (наприклад в Viber);
- викладач може задавати домашнє завдання та прикріплювати додаткові матеріали (документи чи посилання на різні сайти) в Viber чи Messenger тощо.

Отже, застосування Інтернет-ресурсів в процесі навчання іноземної мови відповідає запитам сучасного суспільства. Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань:

- формувати навички та вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного рівня складності;
- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів та відеоматеріалів з мережі Інтернет;
- удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення матеріалів мережі;

- удосконалювати вміння писемного мовлення, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь в підготовці рефератів, творів, інших епістолярних продуктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бирюлина Е.Ю. Использование Internet-ресурсов на уроках французского языка. URL: <http://virtlab.ioso.ru> (дата останнього звернення 10.01.2019)
2. Владимирова Л. П. Интернет на уроках иностранного языка. *ИЯШ. Номер 3. М.*, 2002. С. 33-41.
3. Кушніренко А.Г., Леонов А.Г. Що таке Інтернет? Інформаційні і комунікаційні технології в освіті. *Інформатика і освіта. Номер 5. К.*, 1998. С. 7–15.
4. Лаптева Т. Второй иностранный язык. Информационно-коммуникационные технологии в обучении французскому языку в урочной и внеурочной деятельности. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/04/second-foreign-language/#more-24586> (дата останнього звернення 25.04. 2016)
5. Surguladze N. L'utilisation des moyens informatiques au cours de l'apprentissage de la langue franzaise. *Revista Linguistica*. 2013. №13. URL: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/l-utilisation-des-moyens-informatiques-au-cours-de-l-apprentissage-de-la-languefran%C3%A7aise.html> (дата останнього звернення 10.01.2019)
6. Яковлева Т.В. Використання інноваційних технологій при вивчанні англійської мови. URL: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/15.01.2019 (дата останнього звернення 15.01.2019)

PROBLEM-BASED LEARNING IN ESL CLASSROOM

Problem-based learning (PBL) is a learner-centered approach introduced almost 50 years ago. Its origin comes from information processing theory, which suggests that learning is more effective when learners are motivated to restructure their previous knowledge based on additional information from a realistic context and by reflecting about recently acquired knowledge. This methodology considers the content of the curriculum, the way learning is processed and empowers the student on learning process.

Problem-based learning for English language learners is a successful approach to learning that is highly beneficial in addressing the rapid technological changes, challenging global economic markets, and evolving workplace requirements. PBL has the advantage of involving all learners in collaborative activities that provide immediate feedback and reinforce linguistic and content discovery.

Recent research reviews indicate that problem-based learning can lead to long-term learning outcomes, whereas traditional instruction leads to slightly better performance on short-term learning as measured on standardized tests [3-5]. Problem-based learning is particularly effective in increasing engagement and reducing the achievement gap among English language learners.

Many works have described the process of problem-based learning from the perspective of students. This process generally includes four main steps:

- 1) being introduced to the problem;
- 2) exploring what they know and do not know about the problem;
- 3) generating possible solutions to the problem;
- 4) considering the consequences of each solution and selecting the most viable solution [2; 3; 6].

Robert Delisle distinguishes the following steps in organizing the problem-based learning process for ESL students:

- connecting with the problem. For the PBL unit to be effective, students should feel that the problem is important and worth their time and attention. The teacher selects or designs problems that are connected to things students care about

in their daily lives. This connection can be made through a pre-reading or discussion, which introduces the topic in a concrete fashion;

- setting up the structure. The next step is to create the structure for working through the problem. It provides a framework on which students can build their project. It ensures that students' work has a proper foundation and that none of the essential elements is neglected);

- visiting the problem. Once the teacher has explained how they are going to proceed, she/he asks someone to reread the problem statement. She/he focuses on having students generate ideas for how to solve the problem;

- revisiting the problem. After they complete their independent work, students reassemble as a class and revisit the problem. The teacher first has each student or group report on their work. At the same time the teacher assesses the resources students used, their use of time, and the overall effectiveness of their action plan;

- producing a product or performance. Each problem concludes with a student product or performance. This can range from writing a letter to the editor to making a presentation. The product or performance is designed to enable the teacher to evaluate both content objectives and mastery of selected skills. The product lends a sense of purpose to the entire PBL assignment. Students go through the process and research their questions to have material for their product;

- evaluating performance and the problem. At the end of the unit, the teacher encourages students to evaluate their own performance, their group's performance, and the quality of the problem itself. Initially this may present students with some difficulties, so the teacher may wish to provide them with a self-evaluation form [1].

While teaching English as a second language PBL transforms the discussion group into a wholesome learning environment in which students get naturally motivated to apply and activate their speaking skills as well as the grammar-vocabulary background.

Summing everything up, we can claim that what makes problem-based learning unique is its core focus on learning through solving real, open-ended problems to which there are no fixed solutions.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Delisle, Robert. How to Use Problem-Based Learning in the Classroom. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1997. – 107 p.

2. Dmitrenko, Natalia. Problem-based learning as a learner-centred approach: general review. *Proceedings of the international conference "Modern peculiarities of the identity formation and social adaptation in conditions of liberal values crisis"*, 9.02.2016. – 15.02.2016. London: IASHE, [in English]. 2016. PP. 21-24.

3. Dmitrenko N. The implementation of problem-based learning in Ukrainian higher educational institutions *Advanced Education. Number 5*. K.: КПІ. 2016, С. 28-35.

4. Дмитренко Н.Є., Петрова А.І. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови *Іноземні мови. Номер 3*. К.: Київський державний лінгвістичний університет, 2017. С. 23-29.

5. Подзигун О.А. Петрова А.І., Клос Н.С. Використання проблемно-орієнтованого навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід, проблеми, перспектив. Збірник наукових праць. Випуск 5*. С. 269-272. [за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало]. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. 392 с.

6. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues. (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання): монографія [за заг. ред. Н. Є. Дмитренко]. Вінниця: ФОП Т. П. Барановська, 2017. 164 с.

*Н. Є. Пилячик,
Прикарпатський національний університет
канд. філол. наук, доцент;
А.Є. Яворська
Прикарпатський національний університет
магістрантка*

ЛІНГВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІМІДЖУ ПРИНЦЕСИ ДІАНИ У МЕДІА ТЕКСТАХ

У царині сучасного мовознавства особливої уваги набуває аналіз медіа дискурсу. Таке зацікавлення медіа текстами зумовлене тим, що вони є одним із головних процесів породження, сприйняття й інтерпретації інформації. Водночас медіа текст розглядається не просто як сукупність взаємопов'язаних елементів і певна послідовність речень, а як прагматична цілісність, завдання якої зумовлене відповідними соціальними потребами і спрямованістю на створення іміджу відомих осіб.

Імідж – це образ, який втілює визначені ціннісні характеристики, призначені для емоційно-психологічного впливу на кого-небудь з метою популяризації, реклами, пропаганди тощо [3: 56].

Аналіз лінгвістичних особливостей медіа текстів протягом останніх десятиліть стає об'єктом низки досліджень. Найбільший внесок у розробку проблеми дослідження медіа текстів внесли М. Володіна, О. Володченко, Т. Добросклонська, С. Іванченко, А. Лобанова, Г. Почепцов, Л. Славова, Л. Солодка, О. Харченко, А. Худолій та ін. Витоки наукових уявлень про імідж можна виявити в роботах Г. Лебона, про що згадує у своїй статті Ю. Єлісовенко [1: 45]. Учений характеризує імідж як «чарівність» певних людей і предметів : «Чарівність – це рід панування якої-небудь ідеї або якого діла над розумом індивіда < ... >. Головна властивість чарівності полягає в тому, що вона не допускає бачення предметів у їх теперішньому стані і паралізує будь-які судження» [1: 50].

Мета статті – розглянути лексико-стилістичні особливості іміджмейкінгу британської королівської особи – принцеси Діани.

Стаття присвячена вивченню образу принцеси Діани у сучасних засобах масової інформації. У ній робиться спроба детального соціолінгвістичного

аналізу медіа текстів, лінгвістичної теорії особистості, теорії мовленнєвого впливу засобів комунікації на оточуючих. Аналіз медіа текстів показує, що вони є одним із найбільш впливових форм письмової мови.

Імідж принцеси Діани прийнято пов'язувати з образом ідеальної леді, оскільки британський консерватизм сприяв збереженню відповідних ознак Середньовіччя. Відомо, що серед характерних для благородних леді чеснот завжди чільне місце посідали щедрість, розсудливість, витончене спілкування, куртуазність, вільність, честь і гідність. Заповідями справжньої британської аристократки вважали такі постулати: бути мужньою і щедрою, захищати слабких, любити батьківщину, говорити правду і тримати слово, берегти чистоту моралі й боротися проти зла тощо. Таким чином, Діана сприймається як стереотипний персонаж справжньої британської леді, принцеси і просто іконою моди та краси.

Під стереотипним персонажем розуміється емоційно забарвлений, стійкий, збірний образ певних діючих осіб, що мають схожі фізичні та моральні характеристики [4: 140]. У ньому чітко простежується авторське аксіологічне й оцінне ставлення до особи у формі незаперечних оцінок зовнішності та поведінки, які є стандартними і постійно повторюються в різних творах одного жанру.

Образ принцеси Діани є статичною, готовою формулою – трафаретом, зумовленою особливою програмою. Беручи до уваги думки багатьох вітчизняних і зарубіжних учених та, переконавшись на ілюстративних джерелах, підкреслимо, що лінгво-стилістичні прийоми портретизації становлять головні механізми формування словесного портрета принцеси Діани як під час опису її зовнішності, так і для розуміння її характеру.

У медіа текстах словесний портрет створюється не лише за умови взаємодії та взаємопроникнення всього потенціалу образних стилістичних прийомів та засобів, а й завдяки лексемам, що позначають фактичний матеріал. Наприклад:

Born Diana Spencer on July 1, 1961, Princess Diana became Lady Diana Spencer after her father inherited the title of Earl Spencer in 1975. She married the heir to the British throne, Prince Charles, on July 29, 1981. They had two sons and later divorced in 1996. Diana died on August 31, 1997, from injuries she sustained in a car crash in Paris [8].

Медіа текст реалізує функцію управління суспільною свідомістю шляхом мовних знаків, використовуючи всі наявні механізми маніпулятивного

впливу. Це інформаційний текст про подію у королівській родині, який подається у подвійному вимірі, тобто як посередник між мовленнєво-мисленнєвою діяльністю автора і реципієнта. Так, принцеса Діана відповідає моральним нормам у номінації «благодійність», про що свідчить велика кількість метафор при описі її іміджу в медіа текстах:

*“Princess Diana captured the world's attention as a royal trendsetter, but during her time in the public eye, she also **became a prominent philanthropic force**. Diana worked tirelessly on behalf of charities around the world, using her fame to raise awareness of a number of important humanitarian issues. Twenty years after her death, here's why Diana will always be remembered as the "People's Princess" [8].*

ЗМІ широко висвітлює її благодійну діяльність на підтримку хворих та знедолених людей:

1. *“Her HIV/AIDS **activism continued to live in that ward**, and the historic photo taken at Casey House will go down in history as one of the key factors that helped change the world's view of those living with the diseases” [6].*

2. *“Diana **donned a face mask** as she moved into a second operating theatre to view surgery to remove a bladder tumour for a male patient in his 50s. The pioneering procedure allows the patient to retain his bladder and thus avoid having to wear a bag for the rest of his life” [7].*

Діана відвідувала звичайних людей та дітей, хворих на проказу, в лікарнях і намагалася переконати їх, що саме вона зможе їх вилікувати своїм щирим серцем, дотиком рук:

*As patron of The Leprosy Mission, she visited hospitals in India, Nepal and Zimbabwe, where she was pictured and filmed spending time with patients, holding their hands and dispelling the myth that **the illness can be passed on by her touch** [7].*

Бути присутнім на складній операції в лікарні – велике випробовування для непередбаченої людини, але Діана витримала і весь час залишалася «*very calm, very interested*» – «дуже спокійною і зацікавленою», однак це діалогу їй нелегко:

*“Nobody fainted. **The princess' eyes were very calm, very interested** in our pioneering, innovative surgery” [8].*

Використана метонімія *the princess' eyes were very calm, very interested* свідчить про те, що принцеса уважно слідкувала за тим, як хірурги рятують життя людей, понівечених хворобою.

Ставши «народною принцесою», Діана змінила обличчя Династії. Власне через благодійність принцеса показала, як представники королівської родини, з їхніми високими принципами та мораллю, можуть зблизитися з народом і співпереживати з ним, про що свідчать такі метафори:

1. Lady Di could live in their hearts, breathe their air and touch their problems.

2. She was one of those who could fight for people even by her words and style of communication [7].

Бути тим монархом, який має тісні контакти з народом, і стало однією із особистих місій принцеси [2].

Порівняння є елементарним ступенем процесу метафоризації, який не має загальної чинності й відображає поодинокий вияв складного семантичного процесу; елементом оцінної діяльності та універсальним способом переосмислення значень слів. Вирази порівняльного характеру схожі за конструкцією і легко піддаються суцільній вибірці, оскільки вони виникають на основі двох ситуацій, зближених за об'єктивною схожістю їхніх ознак чи за суб'єктивними асоціаціями ситуацій. Порівняльна конструкція – це мовна структура, яка реалізує пізнавальний компаративний акт через словесне оформлення порівняльної семантики за допомогою суб'єкта та об'єкта порівняння, основи порівняння та показника порівняльних відношень [3: 58]. Наприклад:

1. At the time of her death, Gavin Hart, of the National AIDS Trust, told the BBC: "In our opinion, Diana was the foremost ambassador for AIDS awareness like no doctor ever on this planet and no one can fill her shoes in terms of the work she did" [6].

2. Her smile was as bright as the sunshine and the warmth of her heart gave sick children a lot of hope... [8].

Таким чином формується позитивний імідж королівських осіб, що викликаний потребою прийняття й симпатії з боку інших, ставлення до них, як до членів тієї ж етнічної спільноти, усвідомлення, що їх життя, інтереси, поведінка тощо поділяються й іншими представниками соціуму. Дослідивши імідж принцеси Діани, стає зрозуміло, що для презентації позитивного героя вагома роль і місце у суспільстві надається способам і методам опису його образу, тобто один і той самий факт може бути розцінений як негативно, так і позитивно. Принцеса Діана постає позитивною героїнею, а її належність до британської культури визначається саме наявністю стереотипних уявлень, що повторюється у процесі соціалізації особистості, зокрема, королівської особи.

Вважаємо, що саме стереотипне представлення, що передається через певні вербалізатори, з одного боку, допомагає зберігати і трансформувати деякі домінантні складові британської культури, а з іншого, – показати наявність чи відсутність певних якостей англомовної етнічної спільноти, що може стати об'єктом подальших лінгвістичних розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Єлісєвєнко Ю.П. Імідж, наука і мистецтво : [посібник]. Частина 1. К., 1998. 126 с.
2. Змановская Є.В. Керівництво з управління особистим іміджем. М.: АЛКІГАММА, 2005. 126 с.
3. Іванченко С.М. Медіавплив на поведінку людей: чинники ефективності інформаційних кампаній *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского Том 21 (60). Номер 1*. К., 2008. С. 56–60.
4. Карпова К.С. Мовні характеристики інформаційно-аналітичних повідомлень у сучасних британських ЗМІ. *Проблеми семантики слова, речення та тексту. Випуск 26*. К.: Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка, 2011. С. 138-146.
5. Another Low-key Wedding Anniversary for Will and Kate [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.usatoday.com/story/life/people/2014/04/29/another-low-key-wedding-anniversaryfor-will-and-kate/8426861/.
6. Gorer J. Exploring English Character. New York: Criterion Books, 1955. 328 p.
7. More Than a Princess [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.nationalgeographic.com.au/people/more-than-a-princess.aspx>
8. Princess Diana and Her Charity Work [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/dianas-umanitarian-and-charity-legacy-from-landmines-to-leprosy-a7911661.html>

О.А. Подзигун
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент

ТЕХНОЛОГІЯ "FLIPPED CLASSROOM" У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Багато педагогів на сьогоднішній день впевнені, що для сучасної освіти необхідно створювати нові, зовсім інші навчальні умови – умови для впровадження медіаосвіти, персоналізованого навчання, використовуючи такі засоби, як відео, електронні навчальні ресурси, комп'ютерні ігри. Ці умови повинні не тільки враховувати швидкість інформаційного потоку, але і бути націленими на розвиток у студентів навичок критичного аналізу інформації, планування своєї діяльності і ефективного втілення ідей.

Ознайомлення із науково-педагогічною літературою засвідчило тенденцію до ширшого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Це не випадково, оскільки на різні способи подачі інформації завжди чуттєво реагувала, у першу чергу, освітня сфера діяльності людини [2: 389].

Головним завданням вивчення іноземної мови є розвиток усіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності та мислення, починаючи з усної комунікації і завершуючи розвитком здібностей до різнопланової роботи з текстом для одержання інформації. Використання Інтернет-технологій у вивченні іноземних мов дає унікальну можливість організувати процес навчання в природному мовному середовищі. Інтернет-навчання є потужним фактором підвищення мотивації вивчення не лише однієї мови, а й декількох мов [1: 387].

Змішане навчання, або *blended learning*, – сучасна освітня технологія, в основі якої лежить концепція об'єднання технологій "класно-урочної системи" і технологій електронного навчання, що базується на нових дидактичних можливостях, що надаються ІКТ та сучасними навчальними засобами. Застосування в педагогічній практиці принципів змішаного навчання дозволяє викладачу досягти наступних цілей:

- розширити навчальні можливості студентів за рахунок збільшення доступності і гнучкості освіти, врахування їх індивідуальних навчальних потреб, а також темпу і ритму засвоєння навчального матеріалу;
- стимулювати формування активної позиції студента: підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, в тому числі в засвоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу і, як наслідок, підвищення ефективності навчального процесу в цілому;
- трансформувати стиль педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивного взаємодії зі студентами, що сприяє конструюванню студентами власних знань;
- індивідуалізувати і персоналізувати навчальний процес, коли студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи свої освітні потреби, інтереси і здібності, а викладач грає роль помічника і наставника.

Для задоволення потреб цифрового суспільства в змінах моделей навчання, всебічного розвитку особистості студента, одним з варіантів може бути технологія "Flipped Classroom".

"Flipped Classroom" ("Перевернутий клас") – методика, в концепції якої урок-лекція і домашня робота "перевернуті", тобто студент переглядає лекцію на певну тему вдома до заняття, а аудиторний час відводиться на практичну роботу, проекти і обговорення. Найчастіше онлайн-лекція стає центром даного підходу до навчання.

Основними концепціями даної методики є: активне вивчення матеріалу, сильна мотиваційна база, перетворений процес навчання і цифровий запис матеріалу. Цінність "Flipped Classroom" полягає в зміні цілей і призначення заняття, на якому студенти, ознайомившись з матеріалом лекції заздалегідь, можуть з'ясувати аспекти, що залишилися незрозумілими, застосувати отримані знання на практиці, а також поділитися практичним досвідом один з одним. Під час заняття, викладач виступає в ролі інструктора, порадики, надихаючи студентів як на індивідуальну, так і групову роботу.

Технологія "Flipped Classroom" була запропонована в 2008 р. педагогами Джонатаном Бергманом і Аароном Семсом. Ця технологія використовувалася в середній школі, спочатку з метою надання допомоги учням, які пропускали заняття, а потім і для всіх учнів класу, які хотіли переглянути матеріали лекцій вдома і якісніше закріпити отримані знання. Це

дало педагогам можливість переглянути їх методи навчання і всю систему в цілому. Спочатку Д. Бергман і А. Семс створювали Power Point презентації матеріалів своїх уроків з дикторським супроводом. Потім на зміну презентацій прийшли авторські відеоролики. Так, педагоги швидко усвідомили, що підхід попередньої онлайн подачі теоретичного матеріалу вивільняє аудиторні години, які можуть бути корисно задіяні для більш ретельного опрацювання навчального матеріалу вже при особистому контакті на заняттях.

Існує чотири основних компоненти технології "Flipped Classroom" – "the Four Pillars of F-L-I-P™" [Flipped Learning Network]:

- Гнучкі умови роботи (F – Flexible Environment)

Технологія дозволяє використовувати різноманітні режими роботи. Даний принцип полягає не тільки в фізичному прояві гнучкості режиму, але і в гнучкості підходів, тобто в індивідуалізації навчального процесу, підборі прийомів і матеріалів для окремих груп студентів.

- Джерело інформації (L – Learning Culture)

У традиційній моделі заняття, викладач має провідну роль, тобто він є джерелом інформації і автоматично наділяється роллю одноосібного організатора і керівника процесу. В рамках технології "перевернутого класу" студент сам здійснює відбір і аналіз інформації, в той час як викладач виступає в ролі підтримки, вступаючи в процес тоді, коли студенту необхідно вказати оптимальний шлях вирішення проблеми, направити його діяльність в правильне русло.

- Навмисний розподіл матеріалу (I – Intentional Content)

Викладач чітко розділяє інформацію і матеріали на її відпрацювання, які будуть надходити від нього і ті, які студент буде шукати і виконувати самостійно. Даний принцип полягає в тому, що викладачу необхідно максимізувати активність студента в навчальному процесі, інтенсивність його роботи як в колективі, так і індивідуально.

- Педагог-майстер (P – Professional Educator)

Від педагога, який націлений на роботу в рамках технології "перевернутого класу" потрібні особливі навички, майстерність. Під час класної роботи, викладач спостерігає за роботою студентів, надаючи зворотний зв'язок, оцінку і супровід, коли їм це потрібно. Викладач проводить постійну рефлексію своєї діяльності, ділиться досвідом і приймає конструктивну критику, він ніколи не припиняє трансформацію матеріалів і

роботу по оптимізації навчального процесу. Незважаючи на удавану "невидимість" викладача в навчальному процесі в даній технології, він є невід'ємною частиною навчання, сполучним елементом, на якому тримається весь навчальний процес [3].

Отже, можемо зробити висновок, що технологія "Flipped Classroom" відповідає запитам сучасності, включаючи в себе основи аудиторної системи та можливості інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяє не тільки урізноманітнити навчально-виховний процес, але також по-новому поглянути на систему навчання і подачу матеріалу.

Дана технологія може стати ефективною як для студентів, які самі добувають знання, так і для викладачів, дозволяючи вивільняти аудиторні години для більш глибокого опрацювання проблемних питань, а також дає можливість підвищити якість матеріалу, що викладається, за рахунок коротких по довжині, але ємних відео-уроків, цікавих статей та інтерактивних вправ на перевірку розуміння інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Подзигун О.А. Інтернет-технології у навчанні іноземних мов *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Збірник наукових праць. Випуск 39 [редкол.: Р.С. Гуревич та ін.]. Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2014. С. 386-390.

2. Подзигун О.А. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації вивчення іноземної мови для професійного спілкування *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Збірник наукових праць. Випуск 52 [редкол.: Р.С. Гуревич та ін.] Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2018. С. 389-393.

3. Miloud Bouchefra The Use of the Flipped Classroom in EFL Writing Classroom. *Internet Journal for Cultural Studies*. Number 22. URL: <http://www.inst.at/trans/22/the-use-of-the-flipped-classroom-in-efl-writingclassroom/>

І.М. Рудик
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ІДЕОЛОГЕМ НА СЕМАНТИЧНОМУ Й ФОРМАЛЬНОМУ РІВНЯХ

Початок 21 століття є періодом значних соціальних змін, а соціальні зміни завжди пов'язані зі змінами в панівній ідеології. Саме тому вивчення ідеології, її структури, одиниць і особливостей формування становить актуальний напрямок дослідження для фахівців у різних галузях: психології, соціології, політології, філософії. Із зазначених позицій ідеологію визначають як систему ідей, переконань і цінностей, яку використовують для розуміння, виправдання або засудження певного політичного, економічного чи соціального устрою. Така система форм суспільної свідомості може сприяти соціальним змінам, гальмувати їх або виникати внаслідок цих змін [5].

Одиницею ідеології є ідеологема. Під ідеологемою у представленому дослідженні розуміємо мовну одиницю, яка, по-перше, повідомляє колективному адресату деяке історично сформоване знання про оточуючий світ, і по-друге, формує ставлення адресата до дійсності.

Розглядаючи мову як єдність трьох аспектів, формального, семантичного й прагматичного, Р. Лакофф зображує її у вигляді трикутника, вершини якого відповідають формі лексичної одиниці, її значенню й функції у процесі комунікації. Тому вважаємо за доцільне досліджувати особливості формування ідеологеми на трьох рівнях: семантичному, формальному й прагматичному. Підтвердження доцільності такого підходу знаходимо в роботах кандидата філологічних наук, російського журналіста А.О. Мірошніченка. У своїй монографії, присвяченій аналізу лінгво-ідеологічної парадигми, дослідник виокремлює два основних рівні реалізації такого аналізу, лексико-семантичний та семантико-синтаксичний рівні. Доповнюючи ці мовні рівні третім, стилістичним, учений охоплює усі класи відповідностей, які можуть виникнути між мовою і мисленням у процесі формування ідеологем [1].

Мета представленого дослідження полягає в виокремленні семантичних і формальних засобів утворення ідеологеми.

Утворення ідеологем: семантичний рівень. Спочатку простежимо, які зміни у значенні лексичної одиниці призводять до перетворення її на ідеологему. На цьому, лексико-семантичному рівні, спостерігаємо спроби сформувати ідеологему через зміну денотативного чи конотативного значення лексичної одиниці.

Одним із таких лексико-семантичних засобів є **створення ефекту семантичного підсилення**, який полягає у поєднанні лексичних одиниць з подібними конотативними або периферійними семами. В результаті накладання семантичних полів співставлених одиниць значення подібних сем підсилюється, що призводить до формування ідеологеми, наприклад:

(1) ...people last week wanted criminals robustly confronted on our street [3].

(2) A concerted, all-out war on gangs and gang culture [3].

У наведених прикладах спостерігаємо створення ідеологічно маркованих сем у місцях накладання близьких конотативних чи периферійних сем. Аналіз словникових дефініцій доводить, що підкреслені суміжні лексичні одиниці мають спільні семи. Так, у прикладі (1) ефект семантичного підсилення має місце в словосполученні *robustly confronted*. Прислівник **robustly** використовується у значенні

in an energetic or vigorous way; →

vigorous: *strong, active or full of energy; →*

energy: *the ability to put effort and enthusiasm into an activity.*

Дієслово **confront** тлумачимо як

face somebody so that they cannot avoid it; →

face: *to be willing to see somebody or deal with something.*

В результаті такого аналізу отримуємо два синонімічних поняття: *enthusiasm* (яке входить до семантичної структури прислівника *robustly*) і *willingness* (у семантичній структурі дієслова *confront*).

У словосполученні *all-out war* (приклад 2) також має місце накладання семантичних полів співставлених одиниць:

all-out: *using all possible strength and resources; →*

strong: *done with great physical power.*

Іменник **war**, з іншого боку, означає

great efforts made to deal with or end something unpleasant or undesirable; →

effort: the use of much physical or mental energy to do something.

Отже, в семантичній структурі обох співставлених одиниць присутня сема *physical power, energy*, результатом чого є формування в наведеному словосполученні певного ідеологічного смислу.

Крім семантичного підсилення, іншим лексико-семантичним засобом надання ідеологічного забарвлення лексичним одиницям є **підміна об'єктивної модальності суб'єктивною**. Відомо, що в лінгвістиці виокремлюють об'єктивну й суб'єктивну модальність. Об'єктивна модальність характеризує висловлення як адекватне реальному стану речей, іншими словами, як істинне. Суб'єктивна ж модальність являє собою ставлення мовця до предмета висловлення. З метою моделювання дійсності за допомогою надання висловленню бажаного ідеологічного значення, мовець вводить до семантичної структури лексичної одиниці суб'єктивну, або авторську, модальність і тим самим "анулює" категорію об'єктивної модальності в межах цього висловлення. Так, у прикладі (3) вжито словосполучення *the responsible majority*:

(3) *So do we have the determination to confront all this and turn it around?*

I have the very strong sense that the responsible majority of people in this country not only have that determination; they are crying out for their government to act upon it [3].

В наведеному прикладі через підміну об'єктивної модальності суб'єктивною нейтрально-оцінна лексична одиниця *majority* набуває позитивного конотативного значення. Така позитивна конотація з'являється завдяки впливу на цей іменник позитивно-оцінного прикметника *responsible*, вживаючи який, мовець представляє бажану для нього реальність як об'єктивну дійсність.

Таким чином, на семантичному рівні мови виокремлюємо низку засобів, використання яких дозволяє мовцю формувати ідеологему. Зазначені засоби базуються на свідомій зміні денотативного чи конотативного значення лексичної одиниці.

Утворення ідеологем: формальний рівень. Що стосується формального рівня, тут спостерігаємо спроби сформувати ідеологему через створення напруги між планом граматичного вираження й планом комунікативного змісту речення.

Згідно спроби опису синтаксису в межах структурного підходу до вивчення мови, зробленої французьким дослідником Люсьєном Теньєром (1893-1954), автором фундаментальних праць з загальної теорії синтаксису, центром будь-якого речення є дієслово. Речення, за Л. Теньєром, є "маленькою драмою", в центрі якої знаходиться дія, виражена дієсловом. Залежними від дієслова є актанти (підмети й додатки) й сірконстанти (обставини). Дієслова, відповідно до цієї теорії, можуть мати різну валентність – бути одно-, двох-, трьох- чи безактантними [2].

Таким чином, одним із механізмів створення ідеологем на формальному рівні є зміна валентності дієслова. По-перше, поширеним у політичній комунікації є **вживання дієслова як безактантного**, тобто, випущення суб'єкта дії за допомогою застосування пасивного стану дієслова. Норман Ферклау розглядає такий прийом як ідеологічно мотивоване затемнення агентивності, причинності й відповідальності ("ideologically motivated obfuscation of agency, causality and responsibility") [4, с. 103], оскільки в реченні не визначено винуватця, причину проблеми. Саме на такому прийомі побудовано наступний приклад з промови Д. Кемерона:

(4) *It is exactly the same with health and safety – where regulations have often been twisted out of all recognition into a culture where the words 'health and safety' are lazily trotted out to justify all sorts of actions and regulations that damage our social fabric* [3].

У наведеному прикладі мовець ухиляється від зазначення суб'єкта, на якому лежить відповідальність за виконання дії, вираженої дієсловом-присудком. Однак цілком зрозуміло, що відповідальними за розробку й дотримання законів, законів у галузі охорони здоров'я і безпеки, зокрема, є, відповідно, парламент і уряд (очолюваний самим мовцем).

По-друге, як доводить аналіз політичних текстів, іншим проявом зміни валентності дієслова є **підміна суб'єкта через введення до структури речення абстрактного псевдо-актанта**, як у наступних прикладах:

(5) *For years we've had a police force suffocated by bureaucracy, officers spending the majority of their time filling in forms and stuck behind desks* [3].

(6) *For years we've had a system that encourages the worst in people – that incites laziness, that excuses bad behaviour, that erodes self-discipline, that discourages hard work...* [3].

В наведених прикладах (5-6) функціонує невизначено-абстрактний актант (*bureaucracy, a system*), на якому, як стверджує мовець, лежить провина за

неефективну роботу поліції (приклад 5), а також за асоціальну поведінку, недисциплінованість і небажання працювати з боку окремих громадян (приклад 6).

Висновки. Таким чином, результати дослідження свідчать про існування низки семантичних і формальних засобів формування ідеологем як одиниць ідеології. До семантичних засобів належать ефект семантичного підсилення й підміна об'єктивної модальності суб'єктивною. В перелічених прийомах має місце свідомо зміна денотативного чи конотативного значення лексичної одиниці, результатом чого є формування ідеологеми.

До засобів перетворення мовних одиниць на ідеологеми, які функціонують на формальному рівні, відносимо вживання дієслова як безактантного, а також введення до структури речення абстрактного псевдоактанта. Обидва зазначені прийоми базуються на зміні валентності дієслова з метою зміни семантичної структури мовленнєвої конструкції. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі засобів формування ідеологеми на прагматичному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Мирошніченко А.А. Толкование речи. Основы лингво-идеологического анализа Ростов-на-Дону, 1995. 112с.
2. Словарь филолога. Теньер Люсьен. URL: <http://slovarfilologa.ru/191/>
3. Cameron D. Speech on the fightback after the riots. 15 August 2011. URL: <http://www.number10.gov.uk/news/pms-speech-on-the-fightback-after-the-riots/> (last reference date 1.02.2019).
4. Fairclough N. Language and Power. Harlow: Pearson Education Limited, 2001. 226 p.
5. Homer-Dixon Th. A Complex Systems Approach to the Study of Ideology: Cognitive-Affective Structures and the Dynamics of Belief Systems. *Journal of Social and Political Psychology*. Volume 1(1). 2013. P. 337–363.

І.І. Савчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент

ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Вивчення міжкультурної взаємодії передбачає дослідження вербальних і невербальних особливостей спілкування представників різних лінгвокультурних спільнот. Явища *культури та комунікації* в їх нерозривному зв'язку розглядаються в працях філософів Л. Вітгенштейна, Ю. Габермаса, Г. Гадамера, І. Канта, Ф. Ніцше, П. Сорокіна, І. Фіхте, З. Фрейда, Ф. Шляєрмахера, О. Шпенглера та інших. Поняття міжкультурної комунікації виникає в середині ХХ ст. і пов'язане з іменами таких антропологів і лінгвістів: К. Клакхон, А. Кребер, Р. Портер, Д. Трагер, Е. Холл, Г. Хофстеде, які сформулювали операційні параметри для описання впливів культури діяльність і розвиток суспільства. Проблеми ментальних чинників мовленнєвої діяльності та спілкування привертати увагу Л. Виготського, В. Гумбольдта, М. Жинкіна, І. Зимньої, Е. Сепіра.

Міжкультурна комунікація як суспільний феномен була покликана практичними потребами післявоєнного світу, що підкріплювався ідеологічним інтересом, який з початку ХХ століття формувалася в науковому середовищі, а також у суспільній свідомості по відношенню до так званих "екзотичних" культур і мов [4; 5; 12].

У 1970-ті роки практичний характер курсу був доповнений необхідними теоретичними узагальненнями й набув форми класичного університетського курсу, який поєднував у собі як теоретичні положення, так і практичні аспекти міжкультурного спілкування. На європейському континенті становлення міжкультурної комунікації як навчальної дисципліни відбувалося дещо пізніше, ніж у США, і було покликане іншими причинами. Створення Європейського союзу відкрило межі для вільного переміщення людей, капіталів і товарів. Така практика викликала проблему взаємного спілкування носіїв різних культур. На цьому ґрунті поступово формувалася зацікавленість вчених до проблем міжкультурного спілкування. За

прикладом США у багатьох західноєвропейських університетах на межі 70-80-х років минулого сторіччя були відкриті відділи міжкультурної комунікації [11: 275].

Зважаючи на чітко виражену практичну орієнтацію вивчення механізмів міжкультурної комунікації з моменту заснування відповідної науки, метою якої є формування міжкультурної компетенції як сукупності знань та навичок, виникає **актуальна** потреба встановлення межі між теоретичним і практичним аспектами міжкультурної взаємодії. **Метою дослідження** є аналіз прикладного характеру професійно-орієнтованої міжкультурної комунікації, адже вміння взаємодіяти з носіями інших культур необхідні, насамперед, представникам професій, чия діяльність пов'язана з міжкультурною інтеракцією та роботою в полікультурних колективах для уникнення комунікативних невдач.

Прикладні характеристики спрямовані на одержання нових знань, що можуть бути використані для практичних цілей [9; 10].

До професійно-прикладного аспекту міжкультурної взаємодії належать сфери застосування знань з міжкультурної комунікації. Важливо відмітити принципову практичну орієнтованість досліджень міжкультурного спілкування: їх результати призначені для безпосереднього використання в сферах діяльності та професіях, які здійснюються за допомогою комунікації, тобто у професійній комунікації. До таких відносяться освіта, суспільно-політична діяльність, управління, консультування, соціальна робота, журналістика тощо. Саме експансіонізм і інтердисциплінарність теорії міжкультурної комунікації – звернення до низки суміжних галузей, серед яких мовознавство, культурологія, психологія, соціологія тощо – сприяє її ефективному застосуванню у різноманітних сферах життєдіяльності людини: від вивчення іноземних мов до діяльності в міжнародних проектах, кінцевою метою яких є кооперативна взаємодія між представниками різних культурних спільнот [6: 7-8].

Прикладний аспект міжкультурної комунікації представлений у *професійній діяльності* політиків, журналістів, менеджерів, перекладачів, викладачів [7]. Питання підготовки майбутніх фахівців різного профілю до міжкультурної комунікації видається особливо актуальним. *Розвиток сучасного інформаційного суспільства* неможливо уявити без процесів глобалізації, впровадження інновацій та міжкультурної взаємодії. Сучасний процес виховання й освіти зорієнтований на особливості розвитку людства –

розширення взаємозв'язків різних країн, народів і культур, цей процес охопив різні сфери суспільного життя, що проявилось в бурливому зростанні культурних обмінів і безпосередніх контактів між державними інституціями, соціальними групами, рухами й окремими особистостями. Навчальні заклади приймають на навчання громадян зарубіжних країн, здійснюють обмін студентами, викладачі проходять стажування за кордоном, беручи участь, таким чином, у міжкультурній комунікації та діалозі культур. Діалог культур – це пізнання іншої культури через свою, а своєї через іншу шляхом культурної інтерпретації та адаптації цих культур одна до одної в умовах контекстної розбіжності більшої частини обох [13].

Сучасні обставини життя висувають нові вимоги до підготовки вчителів. Високі *вимоги до професійної підготовки вчителів* гуманітарних спеціальностей сприяють утвердженню нової ролі вчителя як медіатора міжкультурної комунікації, здатного не тільки передавати знання своїм учням, а й забезпечувати ефективність міжкультурного спілкування, долаючи міжкультурні бар'єри і попереджувати міжкультурні конфлікти. Тому серед пріоритетних завдань сучасної вищої освіти важливе місце посідає створення умов для формування високого рівня міжкультурної компетентності вчителя (В. Борисов, Л. В. Калініна, А. Костюченко, Т. В. Овсянникова), а також учнів і студентів у середніх і вищих навчальних закладах на заняттях з іноземної мови з урахуванням їх майбутньої професійної діяльності [3]. Міжкультурна компетентність є кінцевою метою іншомовної освіти (Н. Баришніков, І. Зимова, Г. Єлізарова). Сучасні концепції навчання іноземних мов характеризуються прагненням не лише забезпечити студентів необхідними мовними засобами, а й сформувати у них певний когнітивний багаж, що створив би відчуття культурної спільності з носіями мови і надав спілкуванню особливої повноти та багатомірності [2].

Міжкультурна компетентність взаємопов'язана з поняттям міжкультурного діалогу, успішність якого залежить безпосередньо від рівня компетенції сторін, задіяних у ньому [8: 152; 14: 68]. Формування міжкультурної компетенції відбувається з урахуванням сучасних напрямів дослідження міжкультурної комунікації та етнокультурних особливостей носіїв мови (О. Леонтович, А. Садохін, С. Г. Тер-Мінасова). Знання мов слугує першоджерелом знань про національно-культурні особливості різних соціумів, формує міжкультурну компетентність, без чого неможливе досягнення взаємної поваги і розуміння. У *мовній картині* народу

віддзеркалюються ключові особливості людської особистості та всієї національно-культурної спільноти. Мовна картина світу є основою національно зумовленої інтерпретації дійсності і впливає на світосприйняття мовців. Таке розуміння взаємозв'язку мови й мислення виникло під впливом концепції німецьких дослідників В. Гумбольдта, Г. Штейнталя, Л. Вайсгербера, а також діяльності американської школи етнолінгвістики антропологів Ф. Боаса, Е. Сепіра, Б. Уорфа. Тож, мовні відмінності впливають на зміст мислення.

Курс з теорії міжкультурної комунікації навчає міжкультурному менеджменту й становить одну з основних дисциплін у системі професійної підготовки вчителів і перекладачів, чия фахова компетенція передбачає не тільки відповідне знання іноземної та рідної мов, але й вміння виявляти спільне та відмінне в їхніх структурах, встановлювати різні типи міжмовних відповідностей.

Вивчення міжкультурної компетентності з огляду на специфіку різних культур та їх традицій збагачує розуміння цього поняття. Основою розвитку міжкультурної компетенції є вивчення культури. Сучасному фахівцю необхідно орієнтуватися в культурній сфері сучасного суспільства, брати участь в діалозі культур для розв'язання типових і проблемних комунікативних завдань.

Завдяки курсу з теорії міжкультурної комунікації досягається відчуття еквівалентності структур своєї та чужої культури й усвідомлення основних розбіжностей між ними у категоризаційних процесах. Призначення культурно-орієнтованих занять полягає у переорієнтації сприйняття комунікативної ситуації, а також підготовці до можливих розбіжностей культурного порядку з метою забезпечення новими необхідними елементарними комунікативними навичками для функціонування в іншому культурному середовищі. Навчання міжкультурної комунікації передбачає ознайомлення з культурно-побутовими особливостями, манерою спілкування, нормами комунікативної поведінки та етикету [2].

Розширення взаємодії культур сприяє актуальності питання самобутності народів і їх культурних відмінностей. Культурна різноманітність сучасного людства безперервно збільшується, а народи, що його складають знаходять все більше засобів, щоб зберігати та розвивати свою цілісність і культуру. *Культурна картина світу* специфічна і відрізняється у різних народів, що зумовлено різними факторами:

географією, кліматом, природними умовами, історією, соціальним устроєм, віруваннями, традиціями, способом життя тощо.

Становлення міжкультурної компетенції передбачає взаємодію культур у декількох напрямках: знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, вивчення іноземної мови й засвоєння моделі поведінки носіїв іншомовної культури [1]. Міжкультурна компетентність формується передусім на підставі позитивного ставлення до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп. З метою вироблення позитивного ставлення до міжкультурних відмінностей потрібно подолати стан культурної замкнутості, яка є причиною негативного сприйняття інших народів.

Таким чином, виокремлення, отримання й застосування знань з теорії міжкультурної комунікації у різноманітних сферах життєдіяльності для формування навичок кооперативної взаємодії з представниками інших лінгвокультур під час становлення й розвитку міжкультурної компетенції визначають прикладний аспект професійної міжкультурної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы М.: Директ-Медиа, 2014. 509 с.
2. Воротняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Випуск 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_4.
3. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції у студентів початкового етапу педагогічного вузу на матеріалі англomовної поезії. *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. К. : НПУ, 2003. Випуск 54. С. 80- 85.
4. Левицький А.Е., Борисенко Н.Д., Савчук І.І. Теорія міжкультурної комунікації. К.: Логос, 2011. 128 с.
5. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию М.: Гнозис, 2007. 386 с.

6. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. К.: ВЦ Академія, 2012. 288 с.
7. Межкультурные различия. Прикладной аспект этнопсихологии. URL: <https://studopedia.info/9-57329.html>
8. Овсянникова Т. В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов. *Вектор науки ТГУ*. Тольяти: Тольятинский государственный университет, 2011. Номер 2 (5). С. 152–155.
9. Прикладні наукові дослідження. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/23424:3762>
10. Прикладний аспект. Словник української мови: в 11 томах. Том 7, 1976. URL : <http://sum.in.ua/s/prykladnyj>.
11. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 280 с.
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация М.: Слово, 2000. 171 с.
13. Arasaratnam L. A. Міжкультурна компетентність. *Key Concepts of Intercultural Dialogue*. Number 3. 2017. URL: Режим доступу: <https://centerforinterculturaldialogue.org/>.
14. Hymes D. On Communicative Competence *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. P. 67–89.

Л.Ф. Соловйова

Житомирський державний університет імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент

МІСЦЕ АНГЛІЙСЬКИХ АКСІОЛОГІЧНИХ АТРИБУТІВ У ЛІНІЙНОМУ РЯДІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Відомо, що одним з головних проявів семантики слова є його синтагматика. Сполучуваність слова значно уточнює його семантичний компонентний склад, так як тільки вона може виявити так звані приховані семи, як, наприклад, приховану сему статі в слові *pretty* "красивий, миловидний", яке поєднується тільки з назвами осіб жіночої статі; або приховану сему віку в слові *chubby* "повнощокий", яке поєднується лише з назвами осіб дитячого віку.

У. Вайнрайх в своїй роботі по теорії семантики закликає до системного вивчення семантичної структури слова, підкреслюючи при цьому головну роль синтагматики, стверджуючи, що навіть системна семантика приречена на ізоляцію в загальній лінгвістиці, поки увага дослідників звернена лише до парадигматичних відношень як єдиній формі моделювання. Звичайно, важливо зрозуміти, яким чином значення слова в словнику визначається значеннями інших слів, що містяться в ньому, але все ж головну увагу слід приділяти тому, як значення речення складається зі значень окремих слів [11: 468].

Вивчення різних аспектів утворення та функціонування словосполучень англійської мови перебуває протягом останніх десятиріч в полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів [2; 4; 3; 6; 8].

Усе зазначене вище спонукало нас до здійснення аналізу прикметників в плані синтагматики. Зважаючи на це, метою статті є визначення специфіки сполучуваності прикметників із іншими компонентами у лінійному ряді висловлювання (ядром та атрибутами іншої семантики).

Прикметники-атрибути позитивної та негативної оцінки можуть поєднуватися:

а) з ядром, що має той же оцінний знак ("+" або "-"):

A sweet warmth overtook Ashurst from top to toe (*J. Galsworthy*). But as time wore on, sometimes the *rich glamour* would leave them (*D.H. Lawrence*). It was hardly thrilling. Unless you can call the most dreadful sensation

of **hopeless misery, despair, agony and wretchedness**, thrilling (K. Mansfield). /.../ she was seized with a nameless agonizing doubt that grew and grew within her /.../ like some **dreadful cancer** of the spirit (A.Huxley).

б) з ядром, вираженням інгерентно оцінно-нейтральним іменником:

Mrs. Gardner was a **good-tempered, kindly woman** (A. Christie). At all events she was a **lovely creature** (J. Collier). She was a **magnificent figure** of a girl (H.E. Bates). She could hear Helen's clear, **shrill voice** saying **impossible, brutal things** (A.Huxley).

в) з ядром або атрибутом, що мають протилежний оцінний знак (оксюморонні сполуки):

I knew Salvatore first when he was a boy of fifteen with a **pleasant, ugly face** /.../ (W.S. Maugham). I despise its very vastness and **poorest great men, the haughtiest beggars, the plainest beauties, the lowest skyscrapers, the dolefullest pleasures** of any town I saw (O. Henry).

Зіставлення контрастних понять призводить до виникнення експресивного стилістичного ефекту.

Прикметники оцінки часто входять в багатокomпонентні атрибутивні словосполучення, які поділяються на "стягнені" (що не мають ні ком, ні сполучників) і "нестягнені", в яких атрибути розділяються комами і/або сполучниками [10; 6: 20; 1: 10-11].

Лінійне розміщення атрибутів у "стягнених" багатокomпонентних словосполученнях підпорядковане чіткому порядку: атрибути в залежності від своєї семантики займають наступні позиції:

1) determiners, 2) ordinals, 3) enumerators, 4) epithets, 5) size, 6) shape, 7) age, 8) colour, 9) origin, 10) substance, 11) noun or gerund adjuncts [8; 7: 159; 9: 10].

Прикметники оцінки знаходяться в позиції 4 поряд з низкою інших якісних [6: 20] прикметників, що відрізняються по семантиці від тих, які займають позиції 5-8:

/.../ all my thoughts were how to decorate and furnish a (1) **charming** (4) little (5) old (7) house (M. Mitford). It was a (1) **rather gloomy** (4) flint-built (10) affair /.../ (V. Canning). He saw her (1) bare **flawless** (4) shoulders and **beautiful** (4) thin (6) brown (8) hands /.../ (K. Norris).

Згідно функціональної класифікації атрибутів вони поділяються на три зони: I – визначальну (defining), II – характеризуючу (characterizing), III – класифікуючу (classifying).

В межах другої зони порядок розміщення оцінних атрибутів відносно

вільний [6: 71]: *the warm stale sweet air, the warm sweet stale air, the stale warm sweet air, the stale sweet warm air, the sweet stale warm air, the sweet warm stale air.*

Однак слід зазначити, що при наявності декількох атрибутів в позиції 4 на першому місці йдуть, як правило, прикметники загальної оцінки:

*The smooth stories are usually as slick as their surface, I like a **good rough** story (E. Queen). /.../ I began to feel like such a **nasty little** egomaniac (J.D. Salinger). I thought I'd just take a couple of **nice little mediocre** jumps and get back (I. Shaw).*

Перестановка номерів атрибутивної позиції не є довільною. У ряді випадків відхилення від норми може бути викликано міркуваннями авторського стилю [4: 49]:

/.../ I was standing in front of my shack, eating an apple and staring at a (1)black (8)ragged (4)toothache (11)sky that was about to rain (R. Brautigan).

У наведеному прикладі оцінний атрибут *ragged* перемістився до атрибуту *toothache*, надавши йому, таким чином, також оцінний характер.

Зміна позиції часто відбувається при реалізації оцінної семи в нейтральних або нейтрально-оцінних атрибутах, наприклад, *soft* (4) "м'який" → *soft* (6) "одутливий", "мішкуватий", "звислий" (атрибут негативної естетичної оцінки):

Tiny Duffy was sitting in a (1)great (5)soft (4)leather (10)chair with his (1)great (5)soft (4 → 6) hams flowing over the leather, and his (1)great (5) soft (4 → 6) belly flowing over his (1) great (5) soft (4 → 6) hams, /.../ and his (1)great (5) soft (4 → 6) face flowing down over his collar /.../ (R.P. Warren).

У "нестягнених" багатокомпонентних словосполученнях атрибути, розділені знаками пунктуації або сполучниками, висловлюють на відміну від атрибутів "стягнених" сполучень не різні ознаки предмета, а посилення однієї й тої ж ознаки:

*She laughed her **great, deep, free, joyous** laugh that he'd never heard before (J. Krantz).*

Таким чином, прикметники-атрибути позитивної та негативної оцінки можуть поєднуватися з ядром, що має той же оцінний знак; з ядром, вираженим інгерентно оцінно-нейтральним іменником; з ядром або атрибутом, що мають протилежний оцінний знак (оксюморонні сполуки).

У "стягнених" багатокомпонентних словосполученнях атрибути оцінки

входять у другу/характеризуючу/ зону поряд з іншими якісними прикметниками, причому при наявності декількох якісних прикметників на першому місці йдуть атрибути загальної оцінки. Зміна позиції відбувається при реалізації оцінної семи в нейтральних або нейтрально-оцінних атрибутах.

Подальшою перспективою дослідження, на наш погляд, є комплексний аналіз обов'язковості / факультативності англійських аксіологічних атрибутів, що слід враховувати при дослідженні фрагменту синтагматичної семантики – моделі A+N з аксіологічним прикметником.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Денісов О.І. Особливості препозитивних багатокomпонентних іменних фраз у текстах різних функціональних стилів (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04. Х.: Харківський держ. ун-т., 1997. 19 с.
2. Квеселевич Д.И. Интеграция словосочетания в современном английском языке. К.: Высшая школа, 1983. 84 с.
3. Соловійова, Л.Ф. Засоби вираження атрибутів оцінки *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: ЖДУ, 2004. Випуск 17. С. 245-247.
4. Тер-Минасова С.Г. Диалектика коллигации и коллокации в рамках атрибутивной связи. *Синтаксис как диалектическое единство коллигации и коллокации*. М.: Изд-во МГУ, 1969. С. 45-69.
5. Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. Изд. 3-е. М. : URSS. ЛКИ, 2007. 1152 с.
6. Bache C. The Order of Premodifying Adjectives in Present-Day English. Odense: Odense University Press. 1978. 100 p.
7. Close R.A. A Reference Grammar for Students of English. М.: Prosveshcheniye, 1979. 352 p.
8. Chatman S. Pre-adjectivals in the English Nominal phrase. *American Speech*. Durham: Duke University, 1960. Volume 35. Numbers 1-4.
9. Hough G.A. Structures of Modification in Contemporary American English. The Hague: Mouton, 1971. 125 p.
10. Vendler Z. Adjectives and Nominalization *Papers on Formal Linguistics*. The Hague: Mouton. 1968. Number 5.
11. Weinreich U. Explorations in Semantic Theory. *Current Trends in Linguistics*. The Hague: Mouton. 1966. Volume 3.

О.А. Черниш
Житомирський державний технологічний університет
к. ф. н., доц. кафедри
теоретичної та прикладної лінгвістики

САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ У МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

У ХХІ столітті, столітті мас-медійної революції, лінгвістика все більше набуває комунікативних рис, а питання вербального впливу користується особливою популярністю та потрапляє у фокус досліджень провідних мовознавців.

Кожного дня ми зазнаємо впливу мас-медійного слова, яке змінює наші життєві установки та орієнтири, коректує систему цінностей та формує світогляд. Мас-медіа не просто інформують, сповіщають про новини, але й пропагують певні ідеї, ідеали, погляди, можуть змінювати установки, моделі поведінки та сприйняття дійсності адресатом [7: 384]. Через слово культивуються відповідні норми моралі, художні смаки, які орієнтують особистість, спрямовують її у соціальному вимірі. Мас-медіа не стільки відображає реальність, скільки конструює її, змушуючи повірити в те, що є важливим та значущим, формуючи таким чином відповідну картину світу читача. Саме тому актуальним у сьогочасній лінгвістиці є дослідження лінгвокомунікативного аспекту сучасного англomовного мас-медійного дискурсу глянцевого журналу.

Не дивлячись на те, що історія наукових досліджень проблеми самопрезентації сягає 50-х років ХХ століття, з цілковитою впевненістю можна стверджувати, що ХХІ століття є століттям самопрезентації – управлінням враженням і побудовою власного іміджу, що розглядається не лише як засіб різного роду маніпуляцій, але й як вагома рушійна сила самореалізації особистості. Саме тому лінгвістична парадигма не може не звернутися до дослідження цього феномену.

Термін "самопрезентація" часто використовують синонімічно з низкою таких понять, як "самоідентифікація" [4], "персоналізація" [8] та "самойменування" [9] тощо. Вперше термін "самопрезентація" було вжито у дискурсі соціальних психологів у 1959 році, а системне дослідження цього феномену належить американському соціологу І. Гофману, який, будучи представником пізнього періоду інтеракціонізму та фахівцем в галузі

рольових теорій, розглядав взаємодію людей як драматургів. Учений вважав самопрезентацію безперервним процесом мінливого характеру в залежності від актора та обставин, тобто як загальну особливість соціальної поведінки [10: 85–86]; як процес управління індивідом враженнями для контролю поведінки інших людей, а особливо їхньої зворотної реакції на вчинені дії.

Сучасні дослідження самопрезентації здійснюються у трьох напрямках: 1) проблема детермінації самопрезентації; 2) проблема стратегій і тактик управління враженням; 3) проблема індивідуальних відмінностей у схильності до самопрезентації, на що звертатимемо увагу в нашому дослідженні [51].

Сучасні концепції самопрезентації можна умовно поділити на три групи:

- мотиваційні теорії [11; 13];
- особистісні теорії [14];
- ситуаційні теорії [12].

Мотиваційні теорії розглядають феномен самопрезентації з точки зору базових мотивів, на які спрямована реалізація стратегії самопрезентації. На думку Е. Джонса та Т. Піттмана, в основі самопрезентації лежить мотив влади, прагнення підтримати та розширити вплив в міжособистісних стосунках [11: 236]. Згідно із запропонованою ними класифікацією, кожна стратегія спрямована на досягнення одного з п'яти видів влади: влади чарівності, експерта, страху, наставника і співчуття.

Розглядаючи самопрезентацію як поведінкову реалізацію мотивації досягнення і мотивації уникнення невдачі, Р. Аркін та А. Шутц виділяють *набуту* самопрезентацію, яка характеризується адекватним вибором, та *захисну* самопрезентацію, яка характеризуються неадекватним вибором рішення завдань та соціального середовища відповідно, керуючись адекватними або заниженими чи непомірно високими вимогами відповідно [13: 73].

В основі особистісних теорій самопрезентації лежать особистісні характеристики суб'єкта самопрезентації, тобто увага звертається на можливість виявлення індивідуальних особливостей, пов'язаних зі схильністю суб'єкта управляти враженням про себе в партнера по взаємодії.

Ситуаційні теорії самопрезентації досліджують детермінанти самопрезентації, пов'язані з особливостями ситуації спілкування. Таким чином, самопрезентацію пов'язують з такими характеристиками ситуацій, як

ступінь публічності, значимість мети взаємодії для суб'єкта, залежність від об'єкта самопрезентації тощо. Адже норми і правила взаємодії, прийняті у цій культурі, суспільстві, соціальній групі, будучи колективним початком прояву власної індивідуальності, мають велике значення для регуляції процесу самопрезентації, важливої для успішного мовленнєвого впливу.

Комунікативна стратегія самопрезентації передбачає формування певного враження про комуніканта, а також соціально прийнятну, допустиму суспільством поведінку [5: 76]. Це емоційна самоподача мовця, непряма демонстрація психічних якостей його особистості для формування відповідного враження як щодо мовця, так і його цілей [6: 26]. Самопрезентація має на меті представити адресанта у відповідному світлі, привернути до себе увагу співрозмовника, маніпулювати ним, виразити своє ставлення до навколишнього світу під кутом зору системи цінностей суб'єкта мовлення [3: 73]. Самопрезентація управляє враженням, яке мовець хоче справити на аудиторію для здійснення опосередкованого та неопосередкованого впливу. Вона полягає у самоподачі автора, вербальній демонстрації його особистісних якостей, автопортретуванні тощо [1: 98].

Стратегія самопрезентації завжди присутня за будь-яких умов комунікації як допоміжна стратегія [3: 74]. Проте в певних випадках вона може бути допоміжною й основною одночасно, особливо якщо самопрезентація є першочерговою метою мовця, наприклад, у мас-медійному дискурсі, де головними функціями є інформування, вплив та розважання масового адресата. Саме тому зазначена стратегія є інваріантною ознакою мас-медійного дискурсу.

Таким чином, комунікативна стратегія самопрезентації властива будь-якому виду спілкування і становить презентацію людиною своїх особистісних характеристик. В основі самопрезентації лежить специфічний мотив, суть якого в привертанні мовцем уваги до себе, викликаний потребою вияву індивідуальності, засобом досягнення чого є мовленнєва поведінка людини, вербалізована відповідними лексичними репрезентантами та різними лінгвостилістичними прийомами. Від успішної та ефективної реалізації стратегії самопрезентації особистості залежить успіх реалізації усіх її інтенцій, прагнень та бажань. Самопрезентація є однією з нагальних потреб особистості мати своє обличчя та запам'ятовуватися іншим, ефективність чого залежить від створення власного образу в повсякденному житті та успішної діяльності в будь-якій практичній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Атьман О. В. Вербализация стратегии самопрезентации в президентских предвыборных теледебатах как агональном жанре политического дискурса США // *Политическая лингвистика*. 2011. С. 96–102. URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/ling/ling35/ling35_11.pdf.
2. Звонарева Ю. В. Самопрезентация и тактика оценки в автобиографическом дискурсе Б. Франклина и Г. Шредера // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012. № 7 (18). С. 93–96. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2012_7-1_23.pdf.
3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М. : КомКнига, 2006. 122 с.
4. Касавин И. Т. Щавелев С. П. Анализ повседневности. М. : Канон +, 2004. 432 с.
5. Ковригина Е. А. Коммуникативная стратегия самопрезентации в дискурсе интернет-интервью : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Кемерово, 2010. 177 с.
6. Паршина О. Н. Российская политическая речь: теория и практика. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 232 с.
7. Почепцов Г. Г. Медиа: теория массовых коммуникаций. К. : Альтерпрес, 2008. 403 с.
8. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. М. : Наука, 1988. 248 с.
9. Bonnafous S. Autodésignation // *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. – Paris : Editions du Seuil, 2002. P. 76–92.
10. Goffman E. Interaktionsrituale. Frankfurt : Suhrkamp Verlag, 1986. 291 p.
11. Jones E. E. Toward a general theory of strategic self-presentation. Psychological perspectives on the self. 1982. Vol. 1. P. 231–262.
12. Schlenker B. Self-presentation // *Handbook of Self and Identity* / by M. Leary et al., 2003. P. 488–518.
13. Schutz A. The phenomenology of the social world. Northwestern University Press, 1967. 255 p.
14. Snyder M. The self-monitoring of expressive behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974. № 30. P. 526–537.

Л.С. Шевцова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
кандидат педагогічних наук, доцент

МОВЛЕННЄВІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ОВОВЛОДІННЯ ЧЕСЬКОЮ МОВОЮ

Вивчення іноземної мови неможливе без належної мовленнєвої підготовки. Навчання чеської мови вимагає якісних змін у визначенні змісту освіти, врахування концепції неогуманізму, яка спирається на можливості та здібності особистості, на що вказувалось ще у працях американського психолога А. Маслоу, гуманіста А. Печчеї, російського психолога О. О. Леонтьєва [2]. Останній підкреслював, що головне завдання навчального процесу – цілісний розвиток особистості студента та підготовка його до подальшого перебування за межами університету.

Зазвичай під особистими здібностями в педагогіці розуміють систему соціально значущих, життєво важливих особливостей, без яких людині неможливо стати успішною особистістю, повністю реалізувати себе в конкретних життєвих ситуаціях. Відомо, що в сучасній методиці розвиток особистих можливостей студентів розглядається як вид діяльності, пов'язаної в умовах університету з розкриттям та вдосконаленням особистості студента за допомогою іноземної мови [4].

У цьому процесі важливу роль відіграє набуття різних компетентностей та формування мовленнєвого спілкування (комунікативної компетентності, мовної чи лінгвістичної компетентності, культурологічної компетентності та ін.). Їх актуалізація досягається в результаті засвоєння змісту навчального матеріалу, врахування мовленнєвих особливостей (правильності, виразності, ясності, точності, лаконічності, доречності та под.), набуття й розкриття

творчих здібностей учня (дослідницьких, музичних, художніх, технічних особливостей та ін.).

У цьому процесі важлива роль відводиться особистості студента, який повинен перетворити навчання у засіб розвитку за допомогою спеціальних освітніх технологій, що відповідають поставленим завданням: універсальності (застосування технологій на всіх етапах навчання), інтенсивності (підсилення процесу розвитку студента), результативності (перевірка особистісних якостей студента ще в процесі навчання), багатоплановості (технологія повинна сприяти розвитку, по можливості, всіх особистісних якостей студента).

Не останню роль у такому розвитку відіграє застосування мовленнєвих завдань. Розглянемо на прикладі чеської мови можливості їхнього впливу на студента.

Наприклад, у наступному завданні важлива роль відводиться не лише розвитку мовленнєвої діяльності студента, а й розкриттю здібностей спілкуватися, швидко орієнтуватися в складних умовах комунікації.

Завдання 1. Прочитайте діалог у ролях. Продовжіть його, швидко реагуйте на запитання колеги, використовуючи нові слова до теми «Опис приміщення».

Petr: Dobrý den. Slyšel jsem, že jste dostali nový byt. Kde to je?

Ján: Ano. Bydlíme teď na Jižním městě. Je to úplně nová čtvrť.

Petr: A jak velký je ten byt?

Ján: Moc velký není, ale zatím nám stačí. Jsou to dva pokoje s kuchyn'ským koutem a s příslušenstvím. Pokoje jsou světlé a máme tam nový nábytek.

Petr: A kdo teď bydlí ve vašem starém bytě ve středu města?

Ján: Tam zůstali rodiče a bratr. Zatím je svobodný. Až se ožení, snad také dostane vlastní byt [6].

Наступне завдання допоможе студентам повторити граматичний матеріал з морфології (прийменник) та орфографії (правопис прийменників), а також паралельно розвивати мовлення студентів.

Завдання 2. Виберіть правильний варіант прийменника. Складіть речення з пропонованими словами.

v/ ve: škole, knize, městě, vlaku, vodě, posluchárně, třídě, sešitě;

z /ze: fakulty, školy, práce, závodu, posluchárny, třídy, města, Prahy, Plzně;

s /se: bratrem, sestrou, mnou, tebou, strýčkem, tetou, studenty, chlapci, Martou

[1].

Важлива роль у вивченні чеської мови відводиться створенню розповідей на різні теми. Цьому допоможуть відповіді на запитання, як, наприклад, у такому завданні.

Завдання 3. Розкажіть про свою родину. Для цього дайте відповіді на запитання.

1. Jak se jmenujete?

2. Kde bydlíte?

3. Kde bydlí vaši rodiče?

4. V jakém domě máte byt?

5. Kde pracuje tvůj otec?

6. Je tvá matka zaměstnaná?

7. Máte sestru nebo bratra?

8. Kde žije tvá babička?

9. Kdo k nám dnes přijde na návštěvu?

10. Je starší sestra už vdaná?

11. Kolik dětí má tvá sestra?

12. Chodí děti do školy?

13. Jezdíte často na venkov?

14. Máte zahradu?

15. Kdy máš narozeniny?

З погляду розвитку мовленнєвої діяльності важливо навчити студента вільно говорити на різні теми, використовуючи опорні слова. Цьому можуть допомогти різні види завдань, у тому числі й ситуативні.

Завдання 4. Уявіть, що до вас приїхав чеський друг. Розкажіть йому про своє місто, використовуючи наступні слова та вирази.

Město, procházka, velkoměsto, hlavní město, důležité úřady, kulturní instituce, nakladatelství, redakce novin a časopisů, divadlo, kino, koncertní sály, obchody a obchodní domy, hotely, cestovní kancelář, střed města, náměstí, stavby z minulých století, staví se stále, okraj, sídliště, hlavní třída, vystoupit, křižovatka, proud motorových vozidel, vždy velmi živo, vydali se nakupovat, návštěvníci, pamětihodnosti, důležité středisko, hospodářský život.

Для формування мовленнєвої компетентності важливу роль відіграє також аналіз готових текстів з метою створювати подібні.

Завдання 5. Прочитайте текст. Підкресліть у кожному реченні ключові слова. Опишіть свій університет, використовуючи ці слова.

Univerzita

Praha je sídlem staré univerzity. V Praze jsou i jiné vysoké školy: technika (Vysoké učení technické), Vysoká škola ekonomická, AMU (Akademie múzických umění) a jiné. Na univerzitě studuje také mnoho zahraničních studentů z různých států. Jsou to Rusové, Bulhaři, Poláci, Arabové, Indové, Angličané, Američané a mnozí jiní. Arabští, ruští, angličtí, polští a jiní studenti se učí česky. Češi se naopak učí rusky, německy, anglicky atd. Všichni studenti poslouchají přednášky z různých předmětů.

Univerzita je rozdělena na fakulty: filozofickou, pedagogickou, právnickou, lékařskou, přírodovědeckou, matematicko-fyzikální a jiné. Fakulty jsou rozděleny na katedry podle oborů. Na mnohých fakultách jsou také různé vědecké ústavy a laboratoře. Vysokoškolští profesori a docenti přednášejí a vedou semináře, odborní asistenti a asistenti vedou semináře a praktická cvičení. Na univerzitě jsou posluchárny, studovny a knihovny. Studium na fakultách trvá čtyři až šest let. Vyborní posluchači po ukončení studia dělají doktorské zkoušky.

Moji bratři studují na vysoké škole, jeden na fyzikální fakultě a druhý na technice na stavební fakultě. Sestra končí gymnázium. Učí se dobře. Protože má

zájem o literaturu, přihlásí se na filozofickou fakultu. V červnu bude skládat přijímací zkoušku. Doufám, že zkoušku udělá dobře [6].

Розвиток мовленнєвих здібностей студентів відіграє важливе значення. Тому мовленнєві вправи слід подавати у системі, з урахуванням особливостей паралельного вивчення граматичного та іншого мовного матеріалу [3]. Формування компетентностей студентів на заняттях з чеської мови відіграє важливу роль у вивченні окремих розділів, особливо в розвитку зв'язного мовлення. Саме тоді виникає можливість продемонструвати рівень володіння аналітичними, прогностичними, мобілізаційними, рефлексивними та іншими вміннями.

Аналітичні вміння визначаються глибокими та міцними знаннями мови як системи, здатністю до аналізу, узагальнення та систематизації. Прогностичні вміння полягають у здатності чітко сформулювати мовленнєву мету та завдання, планувати результати мовленнєвої діяльності, корегувати висловлювання. Рефлексивні вміння виявляються у здатності до самоаналізу, самооцінці всіх аспектів мовленнєвої діяльності. Мобілізаційні вміння реалізуються у зосередженні уваги на важливих мовленнєвих аспектах, на підвищенні інтересу, на стимулюванні актуалізації життєвого досвіду. Інформативні вміння виражаються в дидактичному перетворенні навчальної інформації, в логічній побудові розповіді, в умінні правильно використовувати комп'ютерні технології тощо. Розвивальні вміння визначаються здатністю розв'язувати складні задачі, виконувати проблемно-ситуативні завдання, творчо мислити. Перцептивні вміння виявляються в розумінні психологічного настрою однокласників, і відповідно до цього слід коректувати розповідь, у визначенні ціннісних орієнтирів, потреб, інтересів. Творчий підхід до організації мовленнєвої діяльності виявляється у використанні нових технологій навчання, у намаганні відмовитися від використання трафаретних початків, кліше та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Даниленко Л. І. Чеська мова. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Вид-во «Довіра», 2007. 543 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
3. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: [монографія] / наук. ред. О. А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. 258 с.
4. Хуторской А. В. Педагогическая инновация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности. Москва: Академия, 2008. 256 с.
5. Чешский язык. Учебник-самоучитель для начинающих / под ред. А.И.Изотова. М.: Филоматис, 2006. 176 с.
6. Широкова А.Г. и др. Чешский язык. Санкт-Петербург: Аврора, 2002. 531 с.